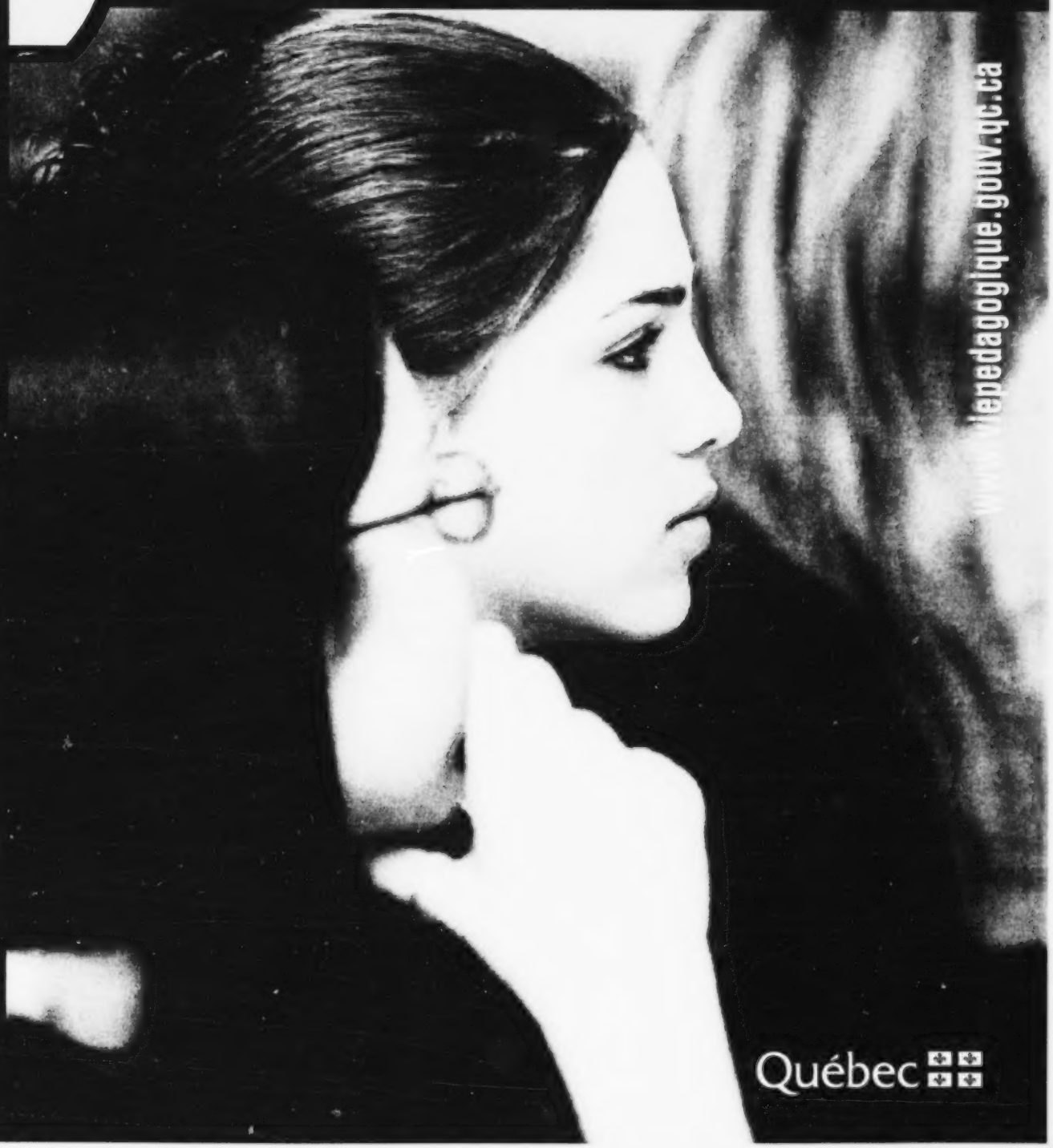
VIE PÉDAGOGIQUE

DOSSIER
Et les valeurs ?



lepedagogique.gouv.qc.ca

Québec

2007-02651/

Propos recueillis par Donald Guertin
Une rencontre entre une grande pédagogue et un groupe d'enseignants et d'enseignantes. Un dialogue qui donne l'occasion aux lecteurs d'approfondir le lien entre la pratique et les théories qui ont inspiré plusieurs cohortes d'éducateurs québécois.

par Nadège Jean
Illustration de la résilience et de la force morale de ceux qui malgré les revers de la vie choisissent de se battre, le témoignage d'un ex-détenu nous révèle son cheminement exemplaire.

par Domenico Masciotra
Beau défi que de vulgariser cette théorie de l'apprentissage qui s'intéresse à la connaissance en action. À partir d'analogies et de comparaisons, l'auteur illustre avec brio une théorie qui s'impose dans toutes les sphères du savoir humain.

10

Parce qu'elles sont présentes à toutes les étapes des prises de décision et que, dans les pratiques scolaires, la part du dialogue sur ce sujet est parfois limitée, il serait peut-être intéressant de supposer que briser le silence sur le sujet, pour exprimer ses principes idéaux, permettrait de bâtir des communautés apprenantes plus harmonieuses et capables de fonctionner dans un monde aux valeurs parfois éclatées.

Dans le contexte scolaire, pourquoi ne pas s'attarder à faire place à une éducation qui laisse place à toutes ces expériences qui offrent l'occasion à tous les enfants de prendre conscience de leurs valeurs, de ce qui est important pour eux et de ce qui les rend fiers? Ce dossier de *Vie pédagogique* donne des pistes concrètes à tous les acteurs du milieu qui sont préoccupés par la question.

Table ronde réunissant des conseillers pédagogiques et des enseignants et des enseignantes.
par Guy Lusignan

par Paul Francoeur

par Jacques Racine

par Denis Watters

par Camille Deslauriers

par Claude Beauchesne

par Mathieu Bruckmüller

par Guy Lusignan

par France Jutras

par Lise-Anne St.Vincent

Une entrevue avec M^me^ Fasal Kanouté
par Louise Sarrasin

WWW.
viepedagogique.gouv.qc.ca

Articles exclusifs au site

par Patrick Lynes

Les idéaux professionnels participent à la mobilisation de nombreux enseignants, au point où certains soutiennent qu'ils quitteraient la profession s'ils ne parvenaient pas à leur donner suffisamment forme. Les réformes véhiculent aussi des visées éducatives idéales qui pourraient faciliter l'adhésion et la cohésion du milieu scolaire. Être en relation constructive avec un idéal n'implique toutefois pas que l'on soit irréaliste. Dans cet article, l'auteur tente d'établir diverses conditions et considérations pour faciliter l'arrimage des idéaux promus avec ceux des enseignants qui tentent de leur mieux de leur donner forme dans une réalité scolaire de plus en plus difficile.

par Danielle Viau

Ce projet incarne bien toutes les préoccupations que soutient la réforme scolaire pour renouveler les pratiques et motiver nos élèves à apprendre. En effet, le projet de la trousse culinaire a permis aux 78 élèves inscrits au programme de formation à l'intégration sociale (FIS) de la Commission scolaire des Sommets de donner du sens à différents savoirs. Pour eux, cette réalisation a d'autant plus de valeur qu'elle leur est utile et qu'ils ont conscience qu'elle guidera d'autres personnes handicapées dans leurs apprentissages en cuisine.

L'exécution des recettes lors des séances de cuisines collectives a habilité les élèves à transférer leurs acquis dans la vie courante. De plus, avec les partenaires du milieu, l'école s'est ouverte pour fournir des occasions concrètes d'intégration sociale et d'expérimentation de différentes tâches.

par Marijo Tardif et Daniel Daigle

Selon l'Association des sourds du Canada (ASC), il y aurait environ 310 000 Canadiens profondément sourds ou devenus sourds et probablement 2,8 millions de Canadiens malentendants. Au Québec, des milliers de sourds utilisent la langue des signes québécoise (LSQ) pour communiquer.

L'approche bilingue s'appuie sur les acquis développés en LSQ (considérée comme une langue première) pour aborder l'apprentissage et l'enseignement du français. Pour évaluer la pertinence de cette approche en contexte québécois, le ministère de l'Éducation a subventionné une expérimentation dans une école primaire pendant six ans. Les rapports de recherche ont révélé les effets positifs de cette approche sur les apprentissages scolaires, mais aussi sur l'épanouissement des enfants sourds. Ainsi, on trouve des classes bilingues au primaire et le secondaire s'ouvre maintenant à cette nouvelle approche.

par France Dubé et Nathalie Champagne

L'approche par compétences qui est actuellement mise en avant au Québec a entraîné des modifications des pratiques évaluatives des enseignants et des enseignantes. Le rôle actif de l'élève est désormais favorisé, dans ses apprentissages bien sûr, mais aussi dans le processus évaluatif. L'évaluation est dorénavant intégrée à la dynamique des apprentissages de l'élève, s'effectue dans le respect des différences et de la diversité et se réalise en collaboration avec les divers partenaires impliqués.

Cet article présente un outil d'évaluation qui a été élaboré par une équipe d'enseignants et une conseillère pédagogique en mesure et évaluation à l'emploi de la Commission scolaire des Patriotes. Cette approche permet à l'élève d'évaluer au quotidien ses compétences et à l'enseignante ou à l'enseignant d'en faire le suivi.

Dans *Le monde de l'Éducation*, janvier 2007, Une entrevue de Tzvetan Todorov et Nancy Huston, « La littérature nous aide à vivre ».

Cinéclasse : *La Vie des autres*. [www.zerodeconduite.net]

« L'Éducation civique et morale à l'école est-elle encore possible? » par Jean-Marc Lamarre dans *Recherche et formation,* n° 52, 2006, p. 29-41. [www.inrp.fr]

Enseigner et former à l'éthique, ouvrage collectif sous la direction de Christiane Grenier et Denis Jeffrey, Presses de l'Université Laval, 2005.

Numéro 143
Avril • Mai 2007
Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles.
Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal H2K 4L1
Tél. : (514) 873-8095
Téléc. : (514) 864-2294
Courrier électronique :
vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca
Vie pédagogique
Sous-ministre adjoint
Pierre Bergevin
Direction
Camille Marchand
Comité de rédaction
Ghislaine Bolduc
Hélène Bombardier
Yvon Côté
Réjeanne Côté
Christine Couture
Claude Daviau
Nicole Gagnon
Laurence Houllier
Camille Marchand
Arthur Marsolais
Jacqueline Noël
Marie-France Noël
Marthe Van Neste
Marc-Yves Volcy
Secrétariat
Josée St-Amour
Coordination à la production
Michel Martel
Distribution
France Pleau
Révision linguistique
Suzanne Vinet
Photocomposition typographique et photogravure
Composition Orléans
Photo de la page couverture
Denis Garon
Publicité
Donald Bélanger
Tél. : (450) 974-3285
Téléc. : (450) 974-7931
Dépôt légal, Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-2511
Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.
Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
Toute reproduction est interdite. Cependant, les étudiants et le personnel d'un établissement d'enseignement situé au Québec peuvent, à des fins personnelles ou d'enseignement, reproduire la totalité ou une partie des articles figurant dans la revue *Vie pédagogique*, à condition d'en citer la source, lorsqu'applicable. Toute autre reproduction, notamment à des fins commerciales, nécessite l'autorisation du titulaire de droit.
Au Québec, on peut recevoir **gratuitement** *Vie pédagogique* en écrivant à :
Vie pédagogique
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
ou en consultant le site
www.viepedagogique.gouv.qc.ca
98-0808

Le silence des valeurs

Les valeurs, ces éléments qui répondent à des normes idéales, sont présentes dans notre vie quotidienne et conditionnent la plupart de nos actes. Elles s'expriment en silence, à travers nos actions, si minimes soient-elles. Elles sont le moteur de nos choix et de notre façon d'aborder le réel à travers des références issues de notre éducation, de nos expériences antérieures et de nos modèles.

Les valeurs sont à la base de nos comportements de façon plus ou moins consciente et il est important de réfléchir à la place que nous leur laissons dans l'espace scolaire, lieu privilégié de mixité et de rapprochements.

En revanche, ne pas en parler, c'est souvent laisser la place au relativisme. En effet, les valeurs se structurent à travers des prises de parole personnelles, soutenues par l'argumentation éclairée de faits vérifiés. Une telle démarche intellectuelle cohérente est un atout pour fonctionner dans le monde complexe qui est celui des jeunes d'aujourd'hui.

Toutefois, le respect de l'autre, la crainte de pénétrer de façon intrusive dans la sphère privée, retient parfois l'éducateur ou l'éducatrice qui hésite à intervenir. En ne soulevant pas certaines questions, cette réticence entraîne parfois un laisser-faire, germe de conflits, à l'image de ceux qui prennent naissance dans nos valeurs intériorisées et qui se déguisent en préjugés.

L'exercice de clarification de valeurs permet souvent de ne pas entrer dans la généralisation, prémisse des idées préconçues.

L'école, au centre de la sphère publique, lieu des premières expériences de socialisation, est un espace privilégié pour traiter des valeurs; ne pas aborder la question, c'est en parler. Ne pas toucher les valeurs avec les élèves, c'est nier que l'enfant est toujours en train de négocier entre les messages reçus à la maison et ceux qui sont véhiculés par l'école, et cela est très difficile à vivre pour certains.

Se taire, n'est-ce pas laisser libre cours à l'interprétation et, parfois, à un sentiment d'incohérence pour l'élève? Combien de fois une simple explication n'a-t-elle pas permis d'éviter le conflit potentiel provoqué par la confrontation de façons de faire?

C'est pour cette raison que la posture de l'éducateur nécessite, de temps à autre, une prise de position claire, nette et affirmée, qui donne la possibilité aux jeunes de se situer en se confrontant ou en adhérant aux modèles proposés.

Refuser de parler des valeurs en général et de ses convictions profondes en particulier, c'est refuser de pénétrer dans un lieu riche d'interactions génératrices d'apprentissages significatifs pour l'élève.

Pour cela, il faut que l'enseignant ait la croyance profonde que son rôle d'éducateur comporte aussi ce volet délicat de la clarification des valeurs.

Il faut alors prendre le risque de laisser la parole aux jeunes pour qu'ils puissent aller au bout de la formulation des certitudes qui les animent et qui sont essentielles pour eux. Les écouter pour les entendre permet parfois aux adultes de faire des découvertes et souvent de se rapprocher de ces jeunes et de mieux les comprendre.

Le Programme de formation de l'école québécoise offre de belles prises à l'enseignant et à l'enseignante pour aborder ces questions sans négliger les apprentissages essentiels.

Au préscolaire et au primaire, les domaines généraux de formation – à travers les valeurs qui y sont clairement proposées – sont des plates-formes intéressantes pour que chaque élève puisse se situer par rapport à ce qu'il privilégie. Au secondaire, les domaines généraux de formation ne sont pas à négliger; toutefois, certaines compétences disciplinaires peuvent également donner à l'enseignant des possibilités d'explorer les croyances des jeunes en leur donnant l'occasion de les partager. Les disciplines qui traitent des langues, de l'éthique et de la culture religieuse ainsi que de l'univers social permettent aux élèves, à travers des situations d'apprentissage significatives, de vérifier des représentations déjà fortement ancrées. L'école, dans cet effort de clarification de valeurs, doit également donner la possibilité aux parents de s'exprimer en proposant des espaces où ils se sentent entendus sur cette question, laquelle est rarement à l'ordre du jour des réunions des conseils d'établissement. Les milieux qui ont élaboré des projets en ce sens ont remarqué des changements d'attitude qui permettent de croire que cette avenue n'est pas à négliger et que le temps consacré à dialoguer et à parler de soi et de sa vision du monde est un moment employé à mieux vivre ensemble. En mettant au jour les préjugés, il est possible de faire scintiller les reflets du mur de verre qui freine la communication; le faire sauter en éclats est un leurre, mais bien le circonscrire pour ne pas s'y abîmer relève de la sagesse.

Camille Marchand
camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

Propos recueillis par Donald Guertin

Ce texte rend compte des propos de M^me^ Barth, qui a généreusement accepté de répondre aux questions d'enseignantes et de conseillères pédagogiques qui ont travaillé en s'inspirant de ses travaux.

Britt-Mari Barth, professeure émérite de l'Institut catholique de Paris

Danièle D'Aragon, conseillère à la Commission scolaire Marie-Victorin

Karine Girard, enseignante à la Commission scolaire des Hautes-Rivières

Claudine Lachapelle, conseillère à la Commission scolaire du Lac-Abitibi

Louise Maurice, enseignante à la Commission scolaire Marie-Victorin

Julie Niquette, enseignante à la Commission scolaire des Patriotes

Photo : Denis Caron

Britt-Mari Barth

B.-M. B. – L'intention qui m'a toujours guidée dans mes travaux est la recherche de modes d'interaction en classe qui favorisent la discussion pour apprendre à résoudre des problèmes que l'on rencontre. C'est une démarche centrée à la fois sur la construction du savoir et sur le développement de la personne.

Dans cette démarche, on trouve trois dimensions interdépendantes : un outillage méthodologique (*Comment faire?*), un cadre explicatif pédagogique (*Pourquoi ça marche?*) et un choix de fondements théoriques interdisciplinaires (*Au nom de quoi?*), qui implique une vision et des valeurs qui sous-tendent l'ensemble.

Fondamentalement, il s'agit d'étudier le processus enseigner-apprendre et d'identifier les facteurs qui étayent ce processus. Que veut dire apprendre? Quel est le rôle de l'enseignant? Dans notre perspective, pour acquérir des connaissances à l'école, les élèves ont besoin d'apprendre à maîtriser des outils de pensée qui permettent de construire le sens des savoirs afin de pouvoir s'en servir par la suite. C'est donc le rôle de l'enseignant de solliciter les élèves et de les outiller pour qu'ils puissent participer à des activités qui mènent à ce niveau de compréhension, tout en les mettant en confiance pour qu'ils aient envie de le faire. Pour cela, il faut créer une « culture » à l'école qui soit propice à un tel défi!

Au cœur de la démarche que je propose, il y a la « négociation de sens ». Pour négocier, et donc argumenter, il faut que l'élève sache distinguer les sources qui sont justes et pertinentes pour exécuter la tâche en cours. Le savoir se construit progressivement par cette expérience de la justification, associée à la négociation et à la validation du sens.

B.-M. B. – La participation de chacun dans l'interaction est importante, car elle conduit à faire évoluer les conceptions des uns et des autres. En même temps, elle permet à l'enseignant de se faire une idée de ce que les élèves comprennent. L'activité intellectuelle d'un élève passe à travers celles des autres. Parfois un élève s'isole ou devient inattentif parce que les structures d'interaction mises en place ne permettent pas la contribution de chacun; parfois, même si c'est le cas, il n'a pas les bons outils pour réaliser la tâche. Mais, il faut éviter de confondre l'inaction et l'inattention, car un élève peut sembler inactif et être actif cognitivement; ce n'est donc pas toujours l'activité observable qui rend justice à la participation intellectuelle. Participer intellectuellement, c'est aussi pratiquer l'écoute.

Il est donc important de varier les modalités d'interventions pédagogiques et de pratiquer le partage des tâches et des responsabilités. On peut modifier les structures organisationnelles, mais on peut également changer les situations de base proposées aux élèves. Une fois les « règles de jeu » connues, il est souhaitable de laisser les élèves travailler en sous-groupes où chacun peut s'exprimer. L'attention varie en fonction de la « place » qu'on a dans un groupe.

Il faut s'accorder du temps, laisser de la place au vécu et aux explications, varier le nombre des attributs d'un concept, ouvrir sur des

Photo : Denis Caron

Julie Niquette

définitions plus complexes, etc. Quand on est placé dans l'action, il est plus facile d'être actif et, être actif, c'est chercher avec les autres, devenir plus réfléchi. L'enseignant doit constamment avoir en tête ce qui est essentiel et éviter de vouloir tout faire et tout donner en même temps.

B.-M. B. – Pour construire un concept, il faut toujours un langage afin exprimer le sens; mais il existe une variété de langages. Une de mes étudiantes au doctorat poursuit actuellement une recherche chez les enfants sourds. Pour permettre l'accès à l'abstraction à ces enfants, il faut leur donner un langage à eux qui rend possible la compréhension et la communication des idées. Howard Gardner nous a bien informés sur l'importance de varier les langages symboliques pour permettre à un plus grand nombre d'enfants d'entrer dans le monde de l'abstraction. Abstraire, c'est réduire une réalité complexe à un mot, ou à un autre symbole (quand le jeune enfant dit « Maman » pour la première fois, il est dans l'abstraction). Quel que soit le mode – le mot, l'image, le signe, le geste, le ton ou autres notations – , il faut avoir un langage pour pratiquer la communication intra et interpersonnelle. Pour l'élève, le fait de pouvoir justifier son point de vue, d'exprimer ce dont il peut être conscient, est une façon d'entrer dans la matière qu'il étudie. Pour l'enseignant, il est donc important de définir avec précision ce qu'il enseigne afin de guider l'attention de l'élève vers tel ou tel aspect de contenu. Apprendre, c'est autre chose que mémoriser des bonnes réponses aux questions posées; il faut savoir pourquoi.

B.-M. B. – C'est la question de la quête de sens; elle est particulièrement importante pour les élèves en grande difficulté. En cherchant les exemples et les contre-exemples, un élève donne du sens aux mots qu'il utilise. S'il ne trouve pas les mots, on peut l'aider à se les approprier au moment même qu'il les associe au vécu. C'est le « en même temps » qui est important; nous séparons trop souvent le mot et le sens. Cette démarche peut se faire partout, par n'importe qui. On conceptualise, on catégorise tout le temps. Ainsi, les mots renvoient à des représentations différentes selon les individus et selon les cultures.

Je n'ai pas inventé cette « méthode de penser » mais j'ai essayé de traduire dans le concret une bonne façon de procéder intellectuellement, ce que font les philosophes et d'autres bons penseurs. Et est-ce que cela s'apprend? Je crois que ce sont des démarches mentales qui sont acquises culturellement. Pour être bien outillé, il faut apprendre ces façons de penser, il faut pouvoir maîtriser des outils intellectuels, ce avec quoi on pense.

À l'école, le problème vient du fait que l'on ne conceptualise pas toujours de façon appropriée. Chacun met un sens derrière un mot et comme on communique le plus souvent avec des mots, les malentendus ne se dévoilent pas tout de suite. On fabrique ainsi facilement de fausses conceptions qui peuvent devenir très robustes et c'est difficile, avec le temps, de les modifier. Pour les enfants en difficulté, il faut veiller davantage sur l'installation probable de concepts erronés.

Certains prétendent que les élèves sont trop jeunes pour conceptualiser; ils manqueraient de vocabulaire. Mais justement, cette démarche vise à leur donner du vocabulaire. Les

Photo : Denis Caron

Karine Girard

mots sont justes en autant qu'on peut les lier à ce que l'on fait. Plus on commence tôt le travail sur le sens des mots, plus on facilite l'accès au langage. Avec l'âge, un individu s'installe dans ses conceptions, fausses ou justes; ça concerne ce qu'il est, ses croyances. En partant de situations, on permet aux jeunes de valider le sens qu'ils donnent aux mots et, si nécessaire, de le changer. Ainsi, on évite de heurter les croyances d'un individu. Collectivement, on décide de la justesse et de la pertinence des mots selon la tâche réalisée. Par conséquent, l'enseignant se doit de bien cibler la question, les bons exemples et les bons contre-exemples, afin de s'assurer que tous les élèves discrimineront l'important et l'essentiel.

C'est pourquoi les situations et les exemples variés permettent à chacun de cibler le sens à son rythme personnel. Cela exige de la patience, pour éviter de tout noyer dans une masse de choses à faire. Peu à peu, on fait varier les contrastes, on recourt aux contre-exemples pour défaire l'information erronée, on éduque en quelque sorte le regard pour que chacun puisse exercer son jugement dans des situations variées. Par ricochet, l'élève devient attentif à sa pensée, au cheminement de sa pensée et aux moyens qu'il prend pour créer du sens. Il apprend à porter un jugement.

B.-M. B. – Ce qui me guide dans le choix des concepts à faire construire est de savoir ce dont mes étudiants ont besoin, en vue d'accomplir telle nouvelle tâche ou d'exercer telle nouvelle compétence. C'est le transfert recherché qui guide. J'ai appris à réduire, à ne pas tout faire en même temps, à être attentif à l'essentiel. Il faut avoir en tête une finalité, une intention, qui est également à partager avec les apprenants.

Ce n'est donc pas seulement les contenus qui comptent, mais aussi la façon dont ces contenus prennent forme dans l'esprit pour être mis en œuvre ultérieurement. Il faut donner du sens aux contenus, pour qu'ils soient utiles dans une autre situation. Il importe que l'école prenne le temps de déterminer ce qui est essentiel dans la poursuite des apprentissages d'une année à l'autre et qu'on évite de juxtaposer les contenus les uns aux autres; il faut avoir une vue à long terme et une conception commune de la finalité visée.

C'est donc le transfert recherché qui guide les choix. Si cela n'est pas fait, on crée des chocs culturels. Il faut rechercher la concertation dans le milieu.

B.-M. B – Qui rappelle? Comment se fait le rappel? Pour qui est fait le rappel? Rappeler les connaissances antérieures n'est pas une garantie pour accéder aux connaissances nouvelles. Selon moi, il faut rapidement lancer les élèves dans une situation et être attentif à leurs réactions; certaines confusions émergeront derrière l'usage des mots. L'enseignant peut anticiper les confusions et les prévenir, en ayant de bonnes ressources à proposer aux élèves; il évite ainsi la construction de conceptions erronées. On demande aux élèves de manipuler des catégories liées aux mots; les organisations seront différentes, on devra justifier et négocier. Cela permet de bien cibler les confusions qui persistent chez les élèves et de leur faire prendre conscience des bases sur lesquelles on fait évoluer les connaissances.

Photo : Denis Caron

Danièle D'Aragon

B.-M. B. – Que fait-on avec les élèves pour s'assurer que ce que l'on enseigne soit utilisé et devienne vraiment des outils intellectuels avec lesquels ils vont penser? Le problème est le même dans la formation des enseignants. Le transfert, c'est l'utilisation de connaissances dans un contexte autre que celui où elles ont été apprises. Pour y arriver, il faut d'abord avoir bien compris le sens des connaissances dans le cadre même où on les apprend. Puis, s'il y a bien quelque chose à transférer, il faudrait rendre l'apprenant (quel que soit son âge) conscient du fait qu'il pourrait transférer telle ou telle connaissance vers d'autres contextes, rappeler les contextes dans lesquels ce serait utile et en donner des exemples. C'est une tâche qui fait toujours partie de la planification de l'enseignant-formateur : quand et comment faire du transfert de connaissances. Il faut se rappeler que le transfert n'est pas automatique, qu'il faut souvent ajouter d'autres connaissances quand on arrive dans un contexte différent. Raison de plus d'être toujours attentif aux liens qu'on peut faire entre différents domaines de savoir.

Quant au changement des habitudes chez les enseignants, cela représente un réel défi. Les habitudes sont installées, le rôle de l'enseignant est souvent formel. Il faut sans doute commencer par la formation des jeunes enseignants, leur faire vivre des expériences d'apprentissage signifiantes et, peu à peu, déstabiliser les habitudes. Quand l'expérience est authentique, c'est puissant : on change sa représentation de ce qu'est apprendre. Et cela ouvre à la réflexion de ce qu'est enseigner!

Il m'arrive de demander aux élèves que je rencontre « Comment savez-vous que vous savez? » ou « Comment faites-vous pour savoir quand vient le temps d'arrêter d'étudier ou d'apprendre? ». Les réponses qu'ils donnent sont parfois surprenantes; le temps passé, par exemple, est un critère souvent donné. Tout cela renvoie à une compréhension de ce qu'est l'apprentissage dans cette perspective : le pouvoir de distinguer, le pouvoir de comprendre, la conscience de ce que l'on sait.

B.-M. B. – Oui, tout à fait. Toute formation avec les enseignants devrait commencer et se terminer par le transfert. Dès le début, on doit les guider dans la co-construction de leurs savoirs en ayant en tête le transfert. En fait, le transfert peut se concevoir en termes de compétences : « Que seront-ils capables de faire avec ce qu'ils sont en train d'apprendre? » Un apprentissage est fait pour être utile, dans un sens large; il doit outiller et enrichir la personne.

B.-M. B. – Ça dépend du transfert dont il est question. Si c'est le « petit transfert », lié au domaine même de la matière, il est proche, presque automatique; il se fait le plus souvent inconsciemment. Toutefois, il arrive que l'on ne soit pas en mesure de mobiliser ce que l'on a appris; le contrôle n'est pas toujours total. Il faut essayer de penser la construction des connaissances en fonction de leur utilisa-

tion, planifier des activités qui permettent aux élèves de déjà « mettre en oeuvre » les compétences recherchées dans le cadre de l'apprentissage initial, accompagnés en cela par l'enseignant ou d'autres personnes-ressources.

B.-M. B. – Oui, on peut dire cela. Il vaut mieux commencer par les transferts de voisinage. Le transfert plus lointain est progressif, cela exige du temps. Ça ne se fait pas automatiquement. Quand l'élève arrive dans un nouveau contexte, il est confronté à des connaissances nouvelles; cela peut l'empêcher de reconnaître ce qu'il a appris dans un autre contexte. Ainsi, on peut faire évoquer par l'élève des contextes où les connaissances qu'il construit pourront être utilisées.

Si c'est progressif, il faut offrir plusieurs situations variées pour permettre aux élèves d'élargir leur conscience et de généraliser. Peu à peu, on passe des détails à une idée plus générale. Il faut plusieurs situations variées pour permettre à l'élève de délaisser les caractéristiques particulières d'un exemple. Cela exige du temps et de la patience. L'enseignant doit guider l'élève à devenir conscient des liens qui existent entre les situations particulières.

Il peut s'intéresser aux expressions qui traduisent le mieux la compréhension et aux modes variés pour évaluer; il existe plusieurs façons de démontrer que l'on sait; c'est bon d'avoir le choix. Dans la mesure du possible, intégrer les modes de l'éva-luation à l'apprentissage, cela permet à l'élève de devenir conscient de ce qu'il apprend et de la façon de le montrer. L'enseignant doit peu à peu passer d'une intervention d'aide à l'élève à la recherche de son autonomie.

B.-M. B. – Pour moi, la médiation est LE rôle qu'un enseignant doit jouer en classe; c'est

Photo : Denis Caron

Claudine Lachapelle

tout ce dont nous parlons maintenant. Le terme « médiation » est ici synonyme de pédagogie. Souvent, on associe ce mot uniquement à la résolution d'un conflit. Mais l'enseignant peut également jouer le rôle de médiateur entre les élèves et le savoir. Au cœur de ce mot, il y a la réconciliation. Dans un conflit, le médiateur essaie de réconcilier les parties; en classe, un enseignant rapproche l'apprenant du savoir et des connaissances. Il crée la culture et le milieu propice pour que l'élève rencontre le savoir et se réconcilie avec les connaissances. Pour Bruner, on n'apprend que ce qui est culturellement accessible dans son environnement. L'enseignant doit donc rendre accessibles aux élèves les outils qui proviennent de notre culture; c'est un héritage à partager avec les élèves pour qu'ils participent au développement et à l'évolution de ces outils qu'ils se seront appropriés.

Pour faire de la médiation, il y a des conditions à mettre en place. D'abord, l'enseignant doit rendre le savoir accessible. Puis, il détermine clairement ce qu'il souhaite que les élèves apprennent, tout en sachant que le savoir est d'abord dans les personnes; il n'est pas inerte, il est quelque chose que l'on utilise pour comprendre, penser, interpréter. Selon Einstein, apprendre n'est pas un devoir, mais plutôt une opportunité enviable de prendre conscience de la force libératrice de connaître, pour l'enrichissement de sa propre vie, mais aussi pour la société à laquelle on va appartenir. Il y a les élèves exclus de l'école – ou ceux qui s'excluent d'eux-mêmes – qui perdent le goût d'acquérir des connaissances et de faire quelque chose d'intéressant; ils ont perdu leur place. L'école, ce n'est pas d'abord pour le futur, l'école est d'abord la vie, ici et maintenant; c'est pourquoi l'expérience scolaire doit donner du sens à la vie.

Devant des élèves désintéressés, il faut chercher à les convaincre d'entrer dans cette démarche. Il faut parfois user de ruses pour y arriver. Lancer des questions intéressantes crée déjà un défi; et le défi est une force puissante pour entraîner dans l'action.

Un jour, à la suite d'une d'intervention, une jeune élève m'a dit : « Ah oui! J'ai bien aimé ce que l'on a fait parce qu'il y avait une vraie question, on voulait chercher la réponse, tout le monde participait et on disait ce que l'on pensait sans avoir peur. » C'est la même chose avec les adultes. Trop souvent, il y a la peur de ne pas être bon ou suffisamment à la hauteur. C'est le besoin d'avoir sa place dans le système et la possibilité de dire son mot, sans être jugé.

Photo : Denis Caron

Louise Maurice

Dans un autre groupe, au début de la journée, à la question « Qu'est-ce que pour vous le savoir? », un garçon a répondu : « C'est du par cœur ». À la fin de la journée, après avoir réussi à apprendre autrement que par cœur, le même garçon est venu me trouver et m'a dit : « Vous savez, Madame, si c'est comme cela que ça marche, on pourra aider les profs! » Il avait compris que ce n'est pas une question d'être « intelligent » ou pas, mais qu'il faut apprendre à utiliser des « outils intellectuels » efficaces; que tout le monde peut le faire, indépendamment de l'origine sociale. Il faut inviter les élèves à s'engager, à chercher par eux-mêmes – à condition bien sûr de les outiller pour réussir la tâche. On peut varier les structures d'interaction : parfois les élèves sont apprenants, parfois ils enseignent aux autres. « Trop souvent, ce sont toujours les mêmes qui sont les nuls! »

Ainsi, comme enseignant, il faut respecter tous les élèves, ne pas accepter la moquerie, éviter les situations où les élèves en difficulté seront en panne, avoir des outils pour récupérer les erreurs, veiller à ce que personne ne se trouve en situation d'humiliation, imposer l'écoute mutuelle afin d'apprécier ce que les autres expriment, favoriser la coopération et avoir des structures d'interaction qui favorisent la prise de parole. C'est un climat de confiance à créer.

B.-M. B. – L'élève meurtri doit être le premier à sentir la confiance qu'on a en lui. Il doit sentir que l'enseignant cherche à le comprendre. C'est risqué de faire confiance quand on n'est pas sûr de la réciprocité; il faut d'abord avoir des assurances. Si l'élève remarque que l'enseignant cherche avant tout à mettre ses connaissances à son service pour l'aider à réussir, il se crée ainsi un climat de confiance. Le cognitif est imbriqué à l'affectif, l'un ne fonctionne pas sans l'autre. L'enseignant doit se donner tous les moyens pour favoriser l'établissement de ce lien de confiance. C'est ce que j'appelle « le contrat d'intersubjectivité » : entrer dans une compréhension mutuelle des attentes; de part et d'autre, clarifier les attentes. L'élève doit sentir qu'une personne qui croit en lui est là pour l'aider; ainsi, l'envie d'entrer dans cette relation de confiance et de la mériter sera grande. C'est toujours la recherche de ce qui enrichit l'autre, l'élève, dans son apprentissage des savoirs.

Ce sont de grandes exigences vis-à-vis des enseignants. Parfois, un petit rien peut tout faire basculer. Pour les élèves, c'est leur identité, l'image d'eux-mêmes, qui est en cause. Au-delà du savoir, il s'agit de la transformation des personnes, de la place que ces jeunes auront dans la société et de la façon dont ils vont participer à l'évolution de celle-ci. On est toutefois surpris de constater que dans nos sociétés, le métier d'enseignant n'est pas toujours valorisé à sa juste valeur.

M. Donald Guertin est consultant en éducation.

Photo : Denis Caron

Les valeurs sont omniprésentes dans nos choix quotidiens et elles motivent la plupart de nos actions, mais elles sont peu nommées et la part du dialogue sur ce sujet est restreinte, dans les pratiques scolaires.

Aborder cette question à l'école, c'est toucher à un tabou. Devant la résistance du milieu scolaire à en parler, quelques hypothèses peuvent être avancées. Peut-on penser que :

- La difficulté d'évaluer les savoir-être est l'une des causes. Depuis des décennies, les docimologues n'ont trouvé que peu de pistes pour reconnaître une évaluation plus qualitative des attitudes, dans le contexte scolaire de la formation générale. Les nouvelles orientations du cadre de référence en évaluation permettront certainement de faire des avancées dans ce domaine.
- Pour certains intervenants du milieu scolaire, il y a le choc des cultures devant l'expression de valeurs qui heurtent des convictions profondes.
- Des personnes on parfois de la difficulté à affirmer leurs croyances profondes.
- On a l'impression que le curriculum est interprété de façon personnelle selon les convictions.
- L'attitude de certains intervenants doit être prise en considération.
- On laisse peu d'espace doi être prise en considération à l'expression des valeurs personnelles et à la clarification de ces idéaux qui donnent du sens aux actions, quel que soit le rôle joué dans l'institution qu'est l'école.
- Au secondaire plus particulièrement, la représentation que les enseignants et les enseignantes ont de leur fonction sociale est, avant tout, d'instruire. Ils mettent, parfois au deuxième plan la fonction de socialiser.
- Certains milieux qui ont travaillé sur les valeurs lors de la mise en place de projet éducatif n'ont pas toujours réussi à établir de consensus.

Des expériences menées à court terme ont parfois donné des effets inverses, en faisant ressortir des différences sur le plan des croyances. Que ce soit dans la classe, dans la salle des profs ou dans une salle de réunion du conseil d'établissement, exprimer ses valeurs et ses croyances profondes est parfois perçu comme un exercice de haute voltige… sans filet.

Photo : Denis Caron

La loi du silence est une façon de se protéger, en reléguant aux conversations de corridor la véritable parole qui permettrait de bien cerner les problèmes qui nuisent à la compréhension mutuelle, malgré les différences.

Ces attitudes de repli sont naturelles; elles constituent des mécanismes de survie dans des milieux où semble régner l'arbitraire. Elles sont parfois le résultat de replis stratégiques dus à des incompréhensions et à l'ignorance de certains éléments.

Lutter pour proposer à chacun et à chacune de s'approprier les repères culturels et administratifs lui permettant de porter un jugement éclairé dans un référentiel de valeurs qui sont lucidement portées, n'est-ce pas, là le propre de l'évolution professionnelle d'un éducateur qui réfléchit sur sa pratique?

C'est donc à la lumière de l'ensemble de ces constatations que le présent dossier a été élaboré.

Dans un premier temps, des membres du réseau scolaire échangent sur le sujet. Leurs propos sont relatés par Guy Lusignan.

Nous faisons part également de l'évolution de la question des valeurs et de leur place dans le Programme de formation de l'école québécoise, dans des articles signés par Paul Francoeur, Jacques Racine et Denis Watters.

Pour sa part, France Jutras nous entretient de la place et de la fonction des valeurs dans le contexte éducatif.

Nous ne pouvions passer sous silence la question de l'éthique : Lise-Anne St.Vincent en fait l'analyse.

Les parents ont un rôle à jouer dans ce domaine. M^me^ Fasal Kanouté répond aux questions de Louise Sarrasin sur le sujet du décalage des valeurs entre l'école et la famille.

Enfin, nous sommes allés observer des milieux pour lesquels l'éducation aux valeurs est une préoccupation. Vous pourrez lire à ce sujet les reportages de Claude Beauchesne, Mathieu Bruckmüller, Camille Deslauriers et Guy Lusignan.

Bonne lecture.

Camille Marchand
camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

par Guy Lusignan

Compte tenu de l'importance que l'école accorde à l'éducation des jeunes aux valeurs et de la mise en œuvre du nouveau programme *Éthique et culture religieuse* à l'automne 2008, *Vie pédagogique* a réuni des intervenants[1] du milieu scolaire pour connaître leur perception des enjeux avec lesquels l'école doit composer pour assumer son rôle. Les participants à cette table ronde ont mis en évidence certaines questions soulevées par les différents intervenants du milieu scolaire. Par exemple, pourquoi aborder la question des valeurs à l'école? Quelles valeurs l'école doit-elle privilégier? Doit-il y avoir un consensus chez les intervenants quant aux valeurs à proposer aux élèves d'un même établissement? Comment doit-on aborder la question de l'éducation des élèves aux valeurs? Quelles pratiques doit-on mettre en place? Quel est le rôle de l'enseignant? À quelles difficultés doit-il faire face? Voilà quelques-unes des questions qui ont alimenté les discussions.

Aborder la question des valeurs avec les jeunes est perçue comme l'une des grandes responsabilités de l'école. Daniel Gougeon rappelle que l'éducation aux valeurs est l'une des missions de l'école, dans la mesure où elle doit « favoriser l'intégration des jeunes dans la société et assurer la croissance de la personne ». Selon lui, l'école doit prendre les moyens nécessaires pour clarifier auprès des jeunes les enjeux sociaux qui sont soulevés régulièrement et parfois remis en question par divers événements qui se passent ici et ailleurs dans le monde.

En abordant la question des valeurs, l'école contribue à préparer l'avenir des jeunes qui vivront dans une société en évolution, selon Claudette St-Cyr : « Il ne faut pas perdre de vue que les jeunes qui sont dans nos classes aujourd'hui sont les futurs travailleurs, parents et enseignants. »

Photo : Denis Caron

Daniel Gougeon
Enseignant – Collège Beaubois

En outre, les actions entreprises par l'école auprès des jeunes influencent indirectement les parents, comme le mentionne un participant : « L'enseignant, comme professionnel au service du sens, éduque les parents au sens des valeurs. » Ceci est particulièrement vrai dans les milieux multiculturels, selon Dianne Bédard : « Les réunions avec les parents permettent de discuter des valeurs de notre société et d'établir un dialogue avec eux. » Pour elle, l'important est de leur dire : « Cela se passe de telle façon dans notre école. Si vous avez des commentaires et des inquiétudes, je vous demande de venir me voir. » C'est ainsi qu'à travers ses interventions, l'enseignant lance un message aux familles : « Les choses sont comme cela ici, ne le prenez pas mal. On interprète les actions et les gestes des gens avec ces valeurs-là. » Faire connaître et expliquer aux parents les valeurs auxquelles on adhère semble être une solution porteuse. Un participant souhaite que l'école adopte une approche ayant une plus grande incidence sociale : « Il faut apprendre à défendre nos valeurs. Bien entendu, on valorise le dialogue et le respect mutuel, mais également l'affirmation de soi. » À cause de ses effets immédiats et futurs sur la société, l'action des enseignants ne doit pas être isolée mais plutôt se conjuguer à celle des autres intervenants, comme le souligne Tracy Lyall : « Les enseignants, les parents et la direction des écoles doivent travailler ensemble. » Cela ne doit pas se faire à sens unique, selon Marie Belle-Isle, pour qui les valeurs doivent faire l'objet de « discussions entre les divers intervenants, de manière à décider ensemble des valeurs de la communauté; pas seulement celles de l'école, car c'est dans la communauté que l'élève va grandir ».

Plusieurs participants sont conscients des limites auxquelles ils sont soumis. « L'école n'a pas à intervenir sur les valeurs individuelles des familles et des religions, car les élèves arrivent déjà avec des valeurs intériorisées. Toutefois, selon Jean Martineau, « l'école ne peut aller n'importe où, n'importe comment. On doit s'entendre sur une espèce de bagage commun de valeurs en rapport avec la socialisation telle qu'elle est proposée par l'école ». Claudette St-Cyr rappelle que parmi ces valeurs se trouvent « la coopération, le souci de l'autre, l'écoute et le respect et qu'elles peuvent être travaillées de façon concrète et explicite à l'école ». Elle attire l'attention sur le fait que les programmes de formation actuels et le futur programme d'éthique et de culture religieuse proposent ce tronc commun de valeurs. De plus, les domaines généraux de formation et certaines compétences transversales orientent et balisent la façon d'aborder la question des valeurs dans les activités d'apprentissage proposées aux élèves.

Photo : Denis Caron

Claudette St-Cyr
Consultante en éducation

Bien que l'école définisse un certain nombre de valeurs, il arrive que celles-ci ne soient pas nécessairement partagées par des parents issus de milieux culturels ou socioéconomiques différents. Cela est une source de difficulté, comme en témoigne une participante qui valorise l'autonomie des élèves dans sa classe. En effet, fait-elle remarquer, dans certaines familles, l'autonomie de l'enfant va à l'encontre de leurs principes éducatifs. Une telle situation crée des tensions dans les communications avec les parents.

Le malaise ressenti par certains enseignants ne tient pas seulement au choix des valeurs à aborder en classe, mais aussi à l'attitude qu'il doit adopter, comme le souligne Dianne Bédard : « Moi, ce que je trouve difficile, c'est d'éviter que les élèves croient que c'est moi qui ai les seules bonnes valeurs. J'essaie de leur faire comprendre que mes valeurs sont personnelles, mais que cela ne veut pas dire que ma façon de voir les choses est la meilleure. »

Parce que l'on ne veut pas froisser les familles ou confronter leurs valeurs, on peut ressentir un malaise. C'est pourquoi il y a beaucoup de questionnement dans le milieu scolaire sur la façon de procéder. Comment respecter les valeurs des autres? Comment ne pas imposer des valeurs sans tomber dans le relativisme? Pour Claudette St-Cyr, la frontière est parfois bien étroite entre le relativisme et l'endoctrinement. Mais selon Daniel Gougeon, « il y a endoctrinement seulement quand on adopte un seul point de vue et que l'on souhaite que tous y adhèrent ».

Aux difficultés liées au choix des valeurs, s'ajoutent celles que l'on observe parfois pour obtenir une cohésion entre les enseignants quant aux valeurs à privilégier dans le projet éducatif et aux projets particuliers à mettre en place dans l'école. Lorsque cette situation se présente, elle peut engendrer des malentendus et créer des tensions au sein du personnel. Voici comment une participante présente cette réalité : « Dans notre école, c'est difficile de s'entendre sur les valeurs que l'on veut y aborder. En effet, le problème des valeurs existe dans les corridors, dans la cour, partout où se trouvent les élèves. Dans ma classe, les valeurs, c'est ce qui est important pour moi et mes élèves. Mais ce ne sont pas les mêmes valeurs pour les autres enseignants et la communauté de l'école. »

Dans de nombreux établissements, des projets sont mis en place pour éduquer les élèves à des valeurs telles que le respect des autres, la persévérance scolaire, la tolérance ou l'autonomie. Malheureusement, plusieurs de ces projets n'atteignent pas nécessairement leurs objectifs, car des enseignants abandonnent en cours de route faute de motivation de leur part ou de la part des élèves, de leadership de la part de la direction ou de soutien et d'encadrement adéquats.

Différentes pistes, suggérées par le programme de formation, peuvent être empruntées par les enseignants : « Si le développement des compétences passe par un savoir agir, il va de soi que l'une des pistes à explorer est de placer les élèves dans l'action. Il faut les habituer à découvrir leurs valeurs à travers l'action. » Pour certains, il est clair qu'on ne peut séparer les valeurs de l'action : « Si on veut connaître les valeurs d'une personne, on la regarde agir. »

Pour Natalie La France, il est essentiel qu'un enseignant tienne compte des événements qui se déroulent dans la communauté quand

Photo : Denis Caron

Dianne Bédard
Enseignante – École Nelligan
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

il planifie des activités d'apprentissage. Plusieurs partagent cet avis et croient qu'une approche à privilégier consiste à amener les élèves à jeter un regard critique sur les différents événements qui se déroulent dans leur communauté ou dans la société en général : actes de bravoure et de générosité, projet de coopération internationale, guerre, confrontation religieuse, etc. Cette ouverture sur le monde les aide à prendre position par rapport à différentes valeurs. Pour Marie-Andrée Veilleux, cette approche va dans le sens des orientations du programme de formation car elle permet « d'amener l'enfant, à travers le dialogue avec l'enseignant, à définir sa propre vision du monde ».

D'autres participants mentionnent l'importance d'impliquer les élèves dans des projets qui suscitent leur engagement. Jean Martineau donne l'exemple d'élèves d'une école secondaire de Trois-Rivières qui se sont engagés dans Amnistie internationale. Pour lui, il est important d'accompagner les élèves pendant la réalisation du projet pour les inciter à se questionner sur leur engagement : Pourquoi me suis-je engagé dans ce type de projet? Qu'est-ce que j'ai réalisé? Qu'est-ce que j'ai appris? Où en suis-je rendu? Cette boucle réflexion-action-réflexion contribue de façon significative au développement des valeurs chez les élèves et les incite à faire des

Photo : Denis Caron

Tracy Lyall
Enseignante – École Terry Fox
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Photo : Denis Caron

Marie Belle-Isle
Enseignante – Purcell Academy
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Photo : Denis Caron

Jean Martineau
Animateur de vie spirituelle et
d'engagement communautaire
Commission scolaire du Chemin-du-Roy

gestes concrets qui favorisent leur réflexion, génèrent des retours critiques et alimentent de nombreuses discussions. Pour une participante, cet exemple illustre bien la nécessité d'associer les valeurs à une action : « Au lieu d'enseigner abstraitement la coopération, il faut proposer des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves coopèrent et les faire réfléchir pendant et après l'activité. » Dans son école primaire, Marie Belle-Isle donne l'exemple d'un projet de théâtre auquel ont participé des enseignants et des élèves, afin de valoriser des enfants qui avaient des difficultés dans un domaine, par exemple la lecture, et des talents dans un autre, comme la danse. À travers cette activité culturelle, les élèves ont découvert le plaisir de la coopération et du respect. D'autres types de projets, tels que des chorales ou des programmes de réflexion sur l'intimidation ou la communication, offerts par des organismes spécialisés (par exemple AMCAL[2]) sont aussi donnés en exemple.

Des participants ont souvent observé que parmi les projets qui réussissent, plusieurs ont été proposés par des élèves. Selon Tracy Lyall, « c'est incroyable comme les élèves peuvent avoir des idées et sont capables de réaliser des projets sans nous. Des projets qu'ils veulent et peuvent réaliser seuls ». Marie-Andrée Veilleux donne l'exemple d'un élève de troisième cycle, au primaire, qui après avoir été témoin d'actes d'intimidation auprès de jeunes élèves de son école, a proposé un projet contre le taxage. On constate alors que la motivation est souvent à la source de la réussite de plusieurs projets liés à l'éducation aux valeurs. Comme le dit si bien une intervenante, « la motivation se traduit dans l'action ». En général, les participants s'entendent pour dire que la réussite d'un projet à long terme tient au fait qu'il doit être soutenu par les enseignants dans les classes et pris en charge, à l'extérieur de la classe, par plusieurs intervenants tels que les parents, la direction ou les professionnels.

Une autre façon d'aborder l'éducation aux valeurs est la discussion. Pour plusieurs, discuter, c'est agir. Mais pas une discussion à vide; plutôt un échange qui est suscité par des problèmes à résoudre ou des tâches à réaliser et qui est alimenté par le besoin des élèves de prendre position, de découvrir leur identité et de s'affirmer dans la confrontation des idées et des points de vue.

Au cours de la table ronde, les discussions ont mis en évidence que c'est dans le projet éducatif que doivent apparaître clairement les valeurs de l'école et que c'est la responsabilité des enseignants de toutes les disciplines d'en tenir compte dans leurs classes. Cependant, les participants conviennent que les attentes peuvent différer selon la matière. S'il est vrai qu'un enseignant de sciences, d'histoire ou de langues peut aborder la question des valeurs ou discuter d'un problème d'éthique, il reviendra surtout aux enseignants du programme d'éthique et de culture religieuse de fournir les outils spécifiques pour en faire une étude plus poussée.

L'enseignant témoigne de ses valeurs dans ses pratiques quotidiennes. Son attitude est révélatrice de ce qu'il croit. Par exemple, s'il valorise le respect entre les élèves, il se doit de respecter ces derniers également. Natalie La France applique ce principe : « Donner la parole aux enfants et tenir compte de leurs opinions est la culture que j'ai bâtie dans ma classe. Les élèves peuvent exprimer des opinions contraires ou différentes des miennes, mais doivent toujours les justifier. »

Selon Daniel Gougeon, le nouveau programme *Éthique et culture religieuse* amènera l'enseignant à tenir un rôle encore plus important et à devenir un modèle significatif

Photo : Denis Garon

Natalie La France
Enseignante – École Terry Fox
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Photo : Denis Garon

Marie-Andrée Veilleux
Conseillère pédagogique
Commission scolaire English-Montréal

puisqu'il « favorisera la discussion en classe et la recherche d'une nuance dans la pensée, toujours dans l'optique d'une culture de l'esprit et de l'harmonisation des valeurs ».

Comme il a été écrit précédemment, l'une des missions de l'école est de favoriser chez les élèves l'éducation aux valeurs. Mais alors, se demandent plusieurs intervenants du milieu scolaire, est-ce qu'on peut enseigner les valeurs et doit-on les évaluer? Brièvement, on peut répondre oui à la première question. En effet, un enseignant peut définir ce qu'est une valeur; par exemple, il peut expliquer ce que l'on entend par *respect*, *coopération* ou *autonomie* et décrire des comportements qui illustrent ces différentes valeurs. Mais l'important réside davantage dans les dispositifs d'accompagnement mis en œuvre par les enseignants et les différents intervenants du milieu scolaire pour aider l'élève à développer son esprit critique, faire des choix personnels et des gestes concrets et réfléchir sur ses actions lors de la réalisation d'activités d'apprentissage abordant la question des valeurs. À la deuxième question, qui concerne l'évaluation des valeurs, les participants reconnaissent que l'on ne peut évaluer les valeurs de l'élève mais plutôt, comme le propose le programme, évaluer son « savoir-agir » dans la mobilisation des ressources qu'il utilise pour réaliser une activité ou résoudre un problème concernant les valeurs. Comme pour les autres compétences, l'évaluation dans ce domaine s'accomplit dans l'action et doit cibler ce qui a fait l'objet d'un apprentissage, ainsi que le précise une participante : « En religion, il y a un enjeu moral. Je vais faire une évaluation d'un projet ou d'une activité là où il y a un enjeu moral. » Elle ajoute : « J'aborde souvent la question des valeurs en classe, mais comme ces discussions ou ces réflexions ne sont pas directement liées à une activité d'apprentissage particulière, je n'en tiens pas compte dans l'évaluation. »

Les participants à la table ronde ont bien fait ressortir toute l'importance de l'éducation des jeunes aux valeurs, dans la mesure où ses effets se font ressentir à long terme dans la communauté. Malgré certaines difficultés rencontrées par les intervenants du milieu, les participants sont conscients de l'importance du rôle de l'enseignant et croient que le nouveau programme *Éthique et culture religieuse* leur permettra d'aborder avec tous les élèves de leur classe la question des valeurs dans la société avec une plus grande sérénité. Toutefois, comme le rappelle une participante, « un programme de formation n'est pas suffisant; il faut compter sur les personnes ». Des personnes qui favorisent davantage les questions que les réponses, souligne Jean Martineau, et qui sont prêtes à témoigner des valeurs auxquelles elles adhèrent.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

---

1 Les participants à la table ronde étaient :
- Dianne Bédard, enseignante au primaire, 3e cycle, école Émile-Nelligan, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys;
- Marie Belle-Isle, enseignante au primaire, 3e cycle, école Purcell Academy, Commission scolaire Lester-B.-Pearson;
- Daniel Gougeon, enseignant au secondaire, 2e cycle, collège Beaubois;
- Natalie La France, enseignante au primaire, 1er cycle, école Terry Fox, Commission scolaire Lester-B.- Pearson;
- Tracy Lyall, enseignante au primaire, 1er cycle, école Terry Fox, Commission scolaire Lester-B.-Pearson;
- Jean Martineau, animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire, Commission scolaire du Chemin-du-Roy;
- Claudette St-Cyr, conseillère pédagogique retraitée et collaboratrice à la rédaction de programme au MELS;
- Marie-Andrée Veilleux, conseillère pédagogique, français langue seconde, Commission scolaire English Montréal.

2 AMCAL : L'organisme communautaire Les Services familiaux Amcal, en collaboration avec le CLSC de Pierrefonds, offre des programmes aux écoles primaires de la région de Montréal :
- Se faire des amis – Rester des amis : un programme qui s'adresse aux élèves de maternelle et de 1re et 2e année;
- Programme de résolution de conflits et de leadership, pour les élèves de 4e, 5e et 6e année.
- Pour plus d'information, consulter le site [http://www.amcal.ca/].

Au terme d'une évolution d'une cinquantaine d'années du système éducatif, le nouveau programme de formation sanctionne implicitement une échelle de valeurs fondatrices pour notre société.

par Paul Francoeur

Depuis près d'un demi-siècle, à travers des avancées et des reculs, au milieu des débats et des luttes, le monde de l'éducation a peu à peu agencé un référentiel de valeurs communes que le Programme de formation de l'école québécoise consacre en filigrane, au moins théoriquement : notamment les valeurs de liberté et d'autonomie; d'égalité, de justice et d'équité; de fraternité, de coopération et d'ouverture aux autres. Entre les lignes se profile assez nettement une pyramide de valeurs susceptibles d'entraîner chez l'élève une prise de conscience personnelle et sociale, dans le sens d'une intégration et d'une convergence.

C'est du moins la constatation essentielle d'un échange qui rassemblait, le 13 novembre 2006, quatre représentants chevronnés du renouveau pédagogique : Claude Lessard, Arthur Marsolais, Richard Pallascio et Marthe Van Neste. Ils ont d'abord évoqué à grands traits l'histoire de l'éducation scolaire depuis 1960, en mettant en relief les valeurs émergentes. Ils ont ensuite jeté un regard croisé sur la réforme scolaire en vigueur et le nouveau programme de formation, considérés sous l'angle des valeurs porteuses. Ils ont enfin dégagé les nouvelles voies suggérées pour l'éducation aux valeurs par l'école.

Sans céder à l'euphorie et sans gommer non plus certaines divergences dans leurs points de vue, les participants ont néanmoins estimé qu'en principe, le programme de formation pouvait représenter une source d'inspiration pour les enseignants sur le plan des valeurs à proposer et à illustrer auprès de leurs élèves. Dès le départ, Arthur Marsolais formule les interrogations suivantes : « Dans notre société et dans notre environnement culturel, on pourrait croire spontanément que les valeurs relèvent totalement de la subjectivité. Chacun choisit les siennes et personne ne saurait prétendre les influencer ou les changer. Dans ce contexte, l'éducation morale se limite à l'explicitation des valeurs de chacun. Compte tenu de cet arrière-plan d'abstention, se pourrait-il que, malgré tout, l'école puisse promouvoir activement des valeurs? Et si oui, lesquelles? Et dans quelle mesure des valeurs potentiellement communes peuvent-elles prendre appui sur le propos et la légitimation du programme de formation? » On a tenté de répondre à ces questions par un rappel du passé et une analyse du présent.

Photo : Denis Caron

Claude Lessard

Les débatteurs ont opéré en effet de fréquents retours au passé pour reconstituer le fil conducteur des valeurs qui ont marqué durablement l'évolution scolaire depuis la Révolution tranquille.

Avant 1960, les valeurs religieuses et morales animaient et encadraient fortement notre société. On entendait former à l'école des personnes vertueuses selon l'idéal chrétien et, de surcroît, instruites. Claude Lessard rappelle que près des deux tiers des 450 pages du programme-catalogue touchaient directement ou indirectement à l'enseignement moral et religieux. Le maître, incontestable source de la loi, dispensait la vérité avec autorité et rigueur. L'accès à l'instruction demeurait restreint pour la majorité.

Dans les années soixante, le système d'enseignement effectue un virage majeur aux dépens des valeurs morales jadis omniprésentes, en fonction de nouvelles valeurs sociales dominantes :

Liberté, autonomie et responsabilité

L'avènement des programmes-cadres délègue aux organismes scolaires la responsabilité de traduire le contenu des enseignements en programmes institutionnels, et aux écoles de se doter de plans d'études spécifiques. La pédagogie active et coopérative fait son entrée au primaire et propose de mettre en place une école en principe moins répressive et plus libératrice.

Égalité, justice et équité

Au secondaire, la démocratisation de l'enseignement déclenche un effort colossal pour la mise en œuvre d'un plan d'organisation d'une école publique polyvalente et commune.

Fraternité, coopération et ouverture à l'autre

Les progrès se révèlent plus décevants à ce chapitre, malgré les percées d'une pédagogie ouverte et coopérative. On rêve d'une individualisation de l'enseignement, pour aboutir en réalité à des classes homogènes, avec des voies enrichies, ordinaires et allégées, selon une vision linéaire de la progression.

Photo : Denis Caron

Arthur Marsolais

Les débats et les luttes des années soixante-dix remettent en cause certaines de ces orientations. Au primaire, la nouvelle pédagogie ne réussit guère à s'imposer et se marginalise par rapport à l'approche behavioriste toujours dominante. Les programmes-cadres, jugés trop laxistes, perdent l'appui de l'opinion publique. Au secondaire, on constate que les voies ont rompu un équilibre. Par ailleurs, au cours de cette période, un courant humaniste à forte composante éthique s'affirme avec *L'école, milieu de vie*. Instruire certes, mais aussi apprendre à être et à s'épanouir. D'autre part, les combats de nature sociopolitique font progresser la règle de l'équité.

Dans les années quatre-vingt, avec l'énoncé de politique intitulé *L'école québécoise* et la mise en œuvre des programmes par objectifs, on met un accent plus prononcé sur la dynamique de chaque école, qui est invitée à se donner un projet éducatif, et on insiste sur la responsabilité professionnelle de l'enseignant.

À la suite des États généraux de 1996 et du lancement de la réforme scolaire, ces orientations se trouvent consolidées, notamment dans les actions suivantes :

- L'école devient un « établissement d'enseignement » au sens fort de l'appellation, avec les droits et les devoirs afférents;
- L'école doit résolument viser à l'acquisition des savoirs durables et viables que les jeunes apprendront à mobiliser et à utiliser selon les contextes dans lesquels ils seront placés. On appelle ces savoirs les compétences;
- Les domaines généraux de formation sortent du ghetto des cours parallèles, s'intègrent aux champs disciplinaires et, surtout, deviennent la référence autour de laquelle chaque établissement définit un projet éducatif;
- La profession enseignante est largement responsabilisée par une décentralisation pédagogique et le dégagement d'une plus grande marge de manœuvre en classe.

Ce survol de l'histoire apporte un vif éclairage sur les valeurs qui imprègnent le programme de formation actuel et que les domaines généraux nomment plus expressément.

Il apparaît d'emblée que l'audacieux concept de la réussite pour tous en constitue la pierre angulaire et tend à marquer l'école du sceau de l'égalité et de la justice en recadrant la recherche de l'excellence. « L'insistance sur les apprentissages de base et le rehaussement culturel, outillant l'élève en vue d'une démarche d'autoformation permanente, lui procure les moyens de construire son espace de liberté et d'autonomie », signale Claude Lessard. Vigoureusement orienté vers le tissage du lien social, le programme valorise la solidarité, la coopération, l'empathie, l'accueil de l'autre et la capacité du débat positif dans un contexte de pluralité d'options.

Pour illustrer ce constat, nos invités ont articulé leurs propos autour des trois axes majeurs de la mission éducative : instruire, socialiser et qualifier.

Instruire

Claude Lessard estime que le programme renforce nettement la fonction cognitive de l'institution scolaire et lui accorde la priorité à titre de composante spécifique. Un parti pris est proclamé pour l'instruction, sans sous-estimation des deux autres aspects. Le programme se démarque ainsi par rapport aux situations antérieures.

Selon Marthe Van Neste, l'élève d'aujourd'hui a en effet besoin d'une solide préparation sur le plan intellectuel pour appréhender la complexité de la société dans laquelle il s'insérera. « Le programme offre effectivement aux jeunes la possibilité de mettre au point une juste vision du monde, de poser sur la réalité sociale un regard lucide, fondé sur les faits, dans une démarche intellectuelle solide, cohérente, rigoureuse et nuancée. Incité à l'exercice constant de son jugement critique, l'élève devient normalement en mesure de s'évaluer lui-même et de se réajuster. La progression de l'élève vers l'autonomie pleinement assumée est une caractéristique forte du programme. »

Arthur Marsolais enchaîne en observant qu'en ce qui a trait aux valeurs intellectuelles, c'est justement par le développement de ce jugement critique que l'école devient libératrice. Elle peut de cette manière contribuer à affranchir l'enfant et l'adolescent des redoutables conditionnements sociaux, économiques et médiatiques, y compris la résonance émotionnelle qu'ils provoquent. Le programme manifeste une conception positive et dynamique de la liberté en donnant à l'école une distance critique par rapport à la société, amenant ainsi l'élève à adopter une attitude de recul et à considérer la réalité au deuxième degré.

Pour Richard Pallascio, en modifiant le rapport au savoir, le programme introduit une valeur nouvelle, soit « une responsabilisation plutôt qu'une infantilisation ». La construction de connaissances fait appel à une plus grande individualisation et à la personnalisation du processus d'apprentissage. La diversité des parcours cognitifs des personnes apprenantes commande une variété d'approches pédagogiques : apprentissage coopératif, apprentissage par situations-problèmes, philosophie pour enfants, etc.

Socialiser

Au moment où notre société risque l'éclatement, l'école reçoit le mandat de sauvegarder le lien social en proposant et en alimentant une culture commune. Tout en maintenant les orientations antérieures, il force le trait sur certains aspects, entre autres le respect de l'environnement, qui est présent dans toutes les disciplines. Cet engagement consensuel

sur le plan de l'écologie propulse souvent l'école à la pointe d'une civilisation confrontée à la nécessité « d'apprendre à vivre avec moins de biens et plus de liens », selon l'heureuse formulation de Nicolas Hulot.

Le programme insiste sur l'importance pour les jeunes de structurer leur identité personnelle, afin de s'intégrer harmonieusement à une identité plus large avec un sentiment naturel d'appartenance. Ce qui présuppose une connaissance et un respect de soi et des autres. Dans cette perspective, la maîtrise d'une langue commune devrait nourrir chez l'élève une fierté relative à une identité commune et le prédisposer à l'accueil de l'autre. Mais une condition s'impose alors : que cette langue soit de qualité et puisse se décliner avec souplesse selon divers registres et niveaux d'expression. En exigeant que les nouveaux arrivants apprennent notre langue, le Québec fait un choix décisif en faveur du renforcement du lien social. Le programme de français langue seconde en témoigne éloquemment.

Comme société, nous avons fait le pari d'essayer de progresser par consensus. Une identité commune nous prédispose à la sympathie et au partage, étant donné que nous sommes engagés dans un même destin collectif. Le programme soutient que les élèves peuvent en arriver à une attitude de solidarité, d'interdépendance et de saine tolérance. Cependant, les jeunes se trouvent inéluctablement placés devant un dilemme, du fait des valeurs contradictoires qui ont cours dans leur environnement social. Par l'ouverture culturelle et une attitude tolérante, ils peuvent accepter des compromis : par exemple, au sujet du port du voile, du costume au gymnase, de la séparation des filles et des garçons, etc. En traitant ces problèmes pratiques, l'école se situe à l'avant-garde de l'évolution sociale. C'est l'occasion pour le milieu scolaire d'effectuer un apprentissage fondamental : accepter comme normales les situations de tensions, de dissensions et de conflits. On a trop tendance à les esquiver dans un commode « chacun pour soi », refusant l'échange, la délibération et le métissage en vertu d'une dérive caractéristique de l'hypermodernité. Dans la discussion, l'élève fait l'expérience d'être remis en question par le point de vue de l'autre et peut-être transformé à travers cette interaction.

Photo : Denis Caron

Richard Pallascio

Pour encadrer et soutenir ce processus délicat, l'enseignant doit prendre appui sur sa posture d'adulte, car les bonnes réponses ne lui sont pas fournies à l'avance. Il doit donc accepter de progresser dans la relativité et l'incertitude, de cheminer dans la recherche du vrai et du juste et de se garder d'instrumenter l'histoire pour une éducation à la citoyenneté.

Le programme entérine l'idéal d'une société non violente, en quête de consensus. Il invite à initier l'élève au fonctionnement démocratique, en lui enseignant l'art de vivre positivement dans une ambiance de débat, de divergence ou de controverse. Il s'inscrit souvent à contre-courant de l'idéologie majoritaire actuelle, acquise à un individualisme libertaire.

Qualifier

Selon Marthe Van Neste, « attester la maîtrise des savoirs essentiels, mais aussi soutenir des progressions diversifiées sans ségrégation » et « travailler sur les limitations de l'élève dans le quotidien, mais aussi reconnaître en bout de course et officiellement le chemin qu'il a parcouru » sont des affirmations du programme qui appuient les valeurs d'équité et de réalisation personnelle. Par le développement systématique de compétences, l'élève forge son propre pouvoir d'action et se prépare à travailler utilement et efficacement dans la société. Grâce à une maîtrise maximale de ses points forts, et surtout par son aptitude à poursuivre indéfiniment sa formation, il devient en mesure d'assumer son destin personnel.

Le programme contient des visées précises en vue du développement de l'individu et de la personne. Claude Lessard montre que selon des voies diverses et au-delà de la simple transmission d'un héritage culturel, il fournit à l'élève les instruments utiles à la construction de sa propre liberté, d'une posture consistante où sa compétence s'imposera d'emblée. « On a dit que le programme tend à former des individus forts et autonomes. Or, pour être autonome, il est indispensable de faire preuve de compétence, d'être outillé et d'avoir la maîtrise des principaux codes culturels. Dans ce contexte, la recherche abusive de l'excellence se révèle incompatible avec la réussite pour tous, en privilégiant une transmission de connaissances au détriment d'une construction de savoirs, risquant de transformer l'école en club de chevaux gagnants. » Richard Pallascio remarque que, dans ce sens, la différenciation de la pédagogie et la diversification des parcours scolaires représentent des atouts majeurs pour la qualification de tous les élèves.

Cette grille de lecture du programme permet de déchiffrer assez aisément les valeurs qui en sont le fondement et démontre dans quelle mesure ce document officiel fournit d'utiles repères pour peu qu'on y prête une attention ouverte et pénétrante.

Inscrit dans une trajectoire de continuité, le programme se distingue cependant d'un passé récent quant au mode de transmission des valeurs. Confinée depuis quelques décennies à des matières circonscrites (enseignement moral et religieux, formation personnelle et sociale), l'éducation aux valeurs relève désormais d'une prise en charge à la fois collective, personnelle et multidisciplinaire.

Collective

C'est l'ensemble de l'équipe-école, en association avec les partenaires, qui, au moyen d'un projet éducatif, détient la responsabilité d'assumer la transmission de valeurs communes. Prenant le relais du programme de formation, le projet éducatif choisit et

Photo : Denis Garon

Marthe Van Neste

explicite les valeurs à privilégier dans le milieu. Les accents mis sur l'environnement ou sur l'ouverture interculturelle en constituent des exemples significatifs. De plus, le style de fonctionnement de l'établissement, sur le plan administratif ou pédagogique, joue à cet égard un rôle déterminant, car il témoigne en pratique de la cohérence ou de l'incohérence des adultes à l'endroit des valeurs théoriquement affirmées.

Par exemple, qu'en est-il des relations entre la direction et les enseignants, de celles des enseignants entre eux ou des rapports entre l'école et les parents? L'organisation de l'école constitue un puissant vecteur de valeurs. Fait-on preuve d'injustice en acculant à la marginalité les jeunes en difficulté ou en sélectionnant des groupes enrichis à l'avantage des enseignants expérimentés, tout en réservant aux débutants les élèves défavorisés qui accusent du retard? Autant de signaux que l'élève ne manquera pas de décoder et qui, plus que les discours édifiants, façonneront sa propre mentalité et modèleront ses attitudes.

Personnelle

L'éducation aux valeurs relève donc moins d'un enseignement systématique que d'une posture personnelle développée par chacun des agents d'éducation. L'enseignant devient un témoin et un promoteur de valeurs. C'est en se comportant lui-même de manière écologique, tolérante et respectueuse qu'il assurera la transmission efficace des valeurs correspondantes. Il est donc appelé à adopter une posture adulte et professionnelle et à faire preuve de cohérence dans ses attitudes par rapport à une éthique intellectuelle, culturelle et civique.

Quoique le programme ne soit point aseptique sur le plan des valeurs, la relation maître-élève demeure en pratique primordiale dans ce domaine. Le programme fournit la base de départ à un enrichissement. Il appartient ensuite à l'enseignant de s'affirmer et de réagir comme un véritable adulte dans un milieu d'enfants et d'adolescents, courageusement et avec créativité.

Dans son ordre de mission, l'enseignant fait fonction de substitut parental et de représentant de la société. C'est d'ailleurs une source de malaise pour plusieurs, qui souhaiteraient n'avoir qu'à témoigner d'eux-mêmes dans l'esprit de l'hypermodernité et qui rêvaient de jouer un rôle de grand-frère ou de grande-sœur auprès de leurs élèves et d'être plutôt un camarade qu'un visage de l'autorité. Or, ils se retrouvent sur le terrain avec le mandat de représenter un curriculum formel qui s'éloigne parfois de leurs convictions personnelles. L'école est décidément un lieu d'apprentissage civique.

Multidisciplinaire

Dans tous les champs disciplinaires, et particulièrement dans les domaines généraux de formation, les enseignants ont vocation de promouvoir des valeurs qui trouvent un ancrage concret dans la plupart des matières. On a déjà souligné comment l'écologie trouve partout des points de soutènement. L'histoire offre un terrain propice à l'éducation civique, où les opinions personnelles de l'enseignant peuvent s'exprimer légitimement, mais sans exclusivité.

Le programme *Éthique et culture religieuse* fournit l'occasion d'orienter les jeunes dans une recherche personnelle des racines profondes qui donnent vie et plénitude aux valeurs. L'éventail des cultures et des traditions procure un espace propice à cette quête. Arthur Marsolais précise : « Historiquement, dans le domaine des valeurs, la laïcité scolaire a souvent véhiculé un éclairage différent de celui des confessions religieuses. Aujourd'hui, l'école laïque, plutôt que d'adopter une posture de combat, tend à admettre la coexistence légitime de fondements variés – religieux ou non – pour des valeurs en bonne partie consensuelles. » Il déplore que certains choix de textes – davantage imposés – porteurs de valeurs fondamentales, n'aient pas leur place, alors qu'ils pourraient contribuer à construire un substrat de conscience sociale.

Enfin, par une mise en œuvre judicieuse et équilibrée de la politique d'évaluation, envisagée avant tout comme une aide à l'apprentissage, chaque enseignant peut manifester un idéal égalitaire et démocratique.

Un jardin de valeurs

Marthe Van Neste conclut que certaines conditions s'appliquent pour que ce courant passe : « D'abord, prendre acte du plan de match que constitue le programme et de l'esprit qui l'anime. Ensuite, faire preuve de professionnalisme dans une pratique éthique rigoureuse. Puis, cultiver le sens de la profession, approfondir sans cesse son champ disciplinaire et la didactique correspondante, agir collégialement, être sensible à la mission sociale de l'école et apporter sa contribution au projet éducatif. Enfin, choisir de croire dans les jeunes et avoir le courage des recommencements sans fin. »

En approfondissant les textes officiels qui encadrent le renouveau pédagogique, il est donc possible d'y repérer une utile source d'inspiration pour l'action dans le champ des valeurs durables à cultiver à l'école. C'est en tout cas l'avis convergent des membres de cette table ronde, qui font appel à la détermination et à la persévérance des enseignants pour incarner ces principes à l'état embryonnaire dans le programme. De cette manière, l'école prend l'allure d'un véritable laboratoire où s'élabore le Québec en devenir. Mais les textes officiels, si consistants qu'ils soient d'un point de vue idéal, demeurent lettre morte si les agents d'éducation ne lui donnent un souffle de vie au moyen d'un engagement personnel et professionnel.

M. Paul Francoeur est consultant en éducation.

par Jacques Racine

M. Jacques Racine préside le Comité sur les affaires religieuses, qui a pour mission de conseiller le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toutes les questions touchant la place de la religion dans les écoles. Il répond ici aux questions les plus fréquemment posées par le milieu scolaire. Celles-ci sont générées par la nouvelle législation qui a donné naissance à une laïcité proprement québécoise.

Deux ans avant que le programme *Éthique et culture religieuse* soit offert à tous les élèves des écoles primaires et secondaires du Québec, le Comité sur les affaires religieuses a présenté le cadre dans lequel ce programme s'inscrivait, dans un avis au ministre portant sur le modèle québécois de laïcité scolaire[1].

Depuis les années soixante, la question de la laïcité est lancinante au Québec, même si elle n'a pas fait l'objet d'une prise de position officielle de l'État comme en France. La Commission Parent, dès 1965, posait le principe de la neutralité de l'État, qui ne doit favoriser ni défavoriser aucune religion, et celui de la liberté de conscience et de religion. Elle invitait l'État à respecter toutes les options religieuses des citoyennes et des citoyens et lui recommandait, en tenant compte de la Constitution canadienne de 1867, d'offrir aux élèves le choix entre un enseignement catholique, un enseignement protestant ou un enseignement non confessionnel. Elle rappelait cependant que cette façon de faire ne devait pas remettre en cause les exigences de la qualité de l'enseignement pour tous. Cette dernière voie, qui ouvrait à la possibilité d'un triple système d'éducation, n'a pas alors été suivie par le gouvernement pour diverses raisons constitutionnelles, pratiques, religieuses et politiques.

Avec l'adoption de la Charte québécoise en 1975 et de la Charte canadienne en 1982, les gouvernements successifs ont pris plus fortement conscience de la difficulté qu'ils avaient à respecter le principe de la neutralité de l'État et celui de la liberté de conscience et de religion. Ils ont été conduits à admettre la nécessité de reconnaître le choix d'option pour les parents et les élèves et le droit d'exemption pour les enseignants et ils ont été obligés de recourir aux clauses dérogatoires. Dans la pratique, on a assisté peu à peu à un assouplissement de la compréhension de la confessionnalité, en restreignant sa portée afin de s'adapter à l'évolution de la société et à la réalité des élèves. On est passé de la catéchèse à l'enseignement religieux, on a délaissé l'initiation aux sacrements et les animateurs de pastorale ont changé leurs façons de faire. Les projets éducatifs ainsi que les réflexions des milieux scolaires se sont nourris à même les traditions humanistes et pédagogiques.

En 1995, les participants aux États généraux sur l'éducation ont invité le gouvernement à franchir les derniers pas et à établir la laïcité de l'école. En 1999, le groupe de travail présidé par M. Jean-Pierre Proulx a poussé plus loin la réflexion sur la place de la religion à l'école, dans le contexte de la Charte des droits de la personne et de l'évolution socioreligieuse du Québec[2]. L'exercice a donné lieu à un vaste débat dans l'opinion publique et à l'Assemblée nationale. La commission parlementaire qui a suivi a été parmi les plus importantes des dernières décennies, tant par le nombre de mémoires présentés que par le nombre d'heures d'audience.

Comme suite à ces travaux, le gouvernement a procédé, en 2000, à la déconfessionnalisation du système scolaire et de l'école et il a pris la décision, en 2005, [illegible]olir l'enseignement confessionnel. Ces orientations ont été

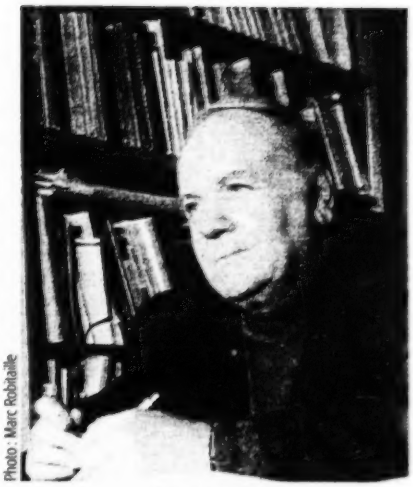


Photo : Marc Robitaille

Jacques Racine

perçues par beaucoup comme la fin de la religion dans les écoles. « La religion est sortie de l'école », titraient certains journaux. Cette conclusion passait un peu vite sur la spécificité de la laïcité à la québécoise.

Au moment où l'État acceptait dans toute leur rigueur les principes de neutralité en matière religieuse et de respect de la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des éducateurs, le législateur rappelait, dans la Loi sur l'instruction publique (en 2000), que l'école devait faciliter le cheminement spirituel de l'élève et il créait le nouveau service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Cela est largement passé inaperçu. Cinq ans plus tard, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport lançait une vaste opération d'élaboration d'un programme d'éthique et de culture religieuse qui devrait remplacer, en 2008, les programmes d'enseignement catholique et protestant et le programme d'enseignement moral. Ce sont ces cinq éléments[3] qui constituent le modèle québécois de laïcité scolaire, souvent qualifiée de laïcité ouverte au spirituel et au religieux.

Des personnes ont été surprises de cet ajout, d'autres, dans les milieux de l'éducation, n'en ont pas pris conscience, occupées qu'elles étaient par les défis de la réforme. Certaines se sont même montrées inquiètes de la reconnaissance de ce rôle, y décelant un certain risque de retour du « confessionnel ». Enfin, comme vous, plusieurs se sont demandé ce que l'on visait par l'article 36 de la loi qui traite de cette question et de quelle façon l'école pouvait intervenir.

Pour bien comprendre ce dont il s'agit, il faut préciser que le cheminement spirituel de l'élève n'est pas considéré comme une matière scolaire; il ne fait l'objet d'aucun enseignement. La facilitation du cheminement spirituel par l'école est au service de l'épanouissement de l'élève; c'est là sa seule finalité. En mentionnant ce rôle de l'école parmi d'autres, le législateur se situe dans une perspective large de formation globale de l'élève. Il invite l'école à le considérer comme une personne à part entière et à participer à son développement intégral. Il suggère que le projet éducatif de l'école, actualisé dans un plan de réussite, vise la pleine réalisation de l'élève dans toutes les dimensions de son être et de son existence. Par la mention du spirituel, il rappelle donc qu'au-delà des performances et des compétences, des connaissances et des habiletés à acquérir, il faut rester attentif à chaque élève en tant que personne.

Cette responsabilité de l'école, partagée avec d'autres partenaires dont principalement les parents, est celle de tout le personnel; elle doit être portée par l'équipe-école et par le conseil d'établissement et trouver sa place dans le projet éducatif.

Ce qualificatif désigne la reconnaissance de la personne humaine dans sa dignité, dans sa singularité, dans son désir de plénitude et de dépassement, dans sa réflexivité et sa recherche de sens. Il s'agit de la reconnaître comme une valeur absolue, disait Kant.

Photo : Denis Caron

Faciliter le cheminement spirituel d'un élève, c'est lui offrir des conditions pour qu'il devienne de plus en plus humain, pour qu'il progresse en humanité.

À cette fin, l'école doit favoriser certains apprentissages : ceux de la liberté, de l'intériorité, de la responsabilité, du courage d'être, de la construction de soi et du sens de l'altérité. Cela peut se réaliser à l'intérieur des défis posés par les diverses disciplines enseignées, par les situations d'apprentissage et d'évaluation ou par les activités de la vie scolaire et parascolaire. Faciliter le cheminement spirituel de l'élève suppose une attention à l'enfant ou à l'adolescent réel. Il faut prendre chacun au sérieux; s'intéresser à ce qu'il est, à ce qu'il vit, à ce qu'il devient; se préoccuper de ce qui lui arrive. Bref, il s'agit de saisir les occasions pour l'inviter à effectuer les apprentissages déjà mentionnés.

Cela dépend comment on regarde la question. Ainsi, on pourrait dire que les conditions idéales ne sont pas présentes dans l'école actuelle et évoquer les ratios enseignant/

élèves, les problèmes posés par l'intégration des élèves en difficulté, le manque de professionnels dans les services complémentaires, etc. D'autre part, on ne voit pas comment on peut faire œuvre éducative, peu importe les conditions et dans les limites de ces conditions, sans donner priorité à l'élève et à sa réussite, sans exercer une certaine vigilance sur ce qu'il devient, sans chercher à saisir les occasions de dépassement qui se présentent à lui, tout en sachant qu'on ne porte pas seul, que l'école non plus ne porte pas seule, ce souci de faciliter le cheminement spirituel des personnes qui lui sont confiées.

Il faut aussi se rappeler que le Ministère a créé le service complémentaire d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, qui a pour objectif de favoriser le développement d'une vie spirituelle autonome chez les élèves et de soutenir l'ensemble du personnel de l'école dans sa mission commune de faciliter l'épanouissement des élèves dans leur cheminement spirituel. Il faut surtout reconnaître que toutes les conditions nécessaires ne sont pas encore réunies dans certains milieux pour permettre aux animateurs et aux animatrices à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire de jouer pleinement leur rôle.

Rappelons-nous d'abord que la neutralité de l'État en matière religieuse signifie qu'il ne favorise ni ne défavorise aucune religion et que, d'autre part, la liberté de conscience et de religion permet à toute personne d'exercer sa religion ou sa non-religion selon sa convenance. L'affirmation du principe de la neutralité de l'État n'est pas une négation du fait religieux ou de l'importance des convictions dans la vie des personnes et des sociétés.

En mettant sur pied ce programme à la place des programmes d'enseignement religieux confessionnels, le Ministère cherche à favoriser, par une information et une formation pertinentes, la reconnaissance de chacune des personnes dans ce qu'elle est, y compris dans son appartenance à une tradition religieuse ou séculière. Il veut aussi permettre à tous les citoyens d'apprendre à travailler au bien commun dans une société pluraliste, en partageant des valeurs et en participant à des projets.

Ces deux grands objectifs se réalisent dans chaque école et dans chaque classe, d'abord par le respect des uns et des autres, par l'attention à ce qu'ils sont, mais aussi par l'intérêt à connaître les traditions qu'ils portent ou qui sont présentes au Québec, tout en s'ouvrant aux grandes traditions religieuses du monde qui, par les moyens de communication, sont de plus en plus proches de nous.

Le programme ne se présente pas sous le modèle d'une étude comparative des religions et il ne fait d'aucune d'elles un critère pour évaluer les autres. Cependant, comme le signalaient les orientations du ministre en 2005, la familiarisation avec l'héritage religieux du Québec est le premier axe des contenus de formation en culture religieuse. Le projet de programme tient compte de cette réalité, en affirmant que le christianisme est traité tout au long de chaque année d'un cycle. De plus, dans les orientations spécifiques du primaire, le ministre affirme que c'est à partir des réalités de leur milieu de vie que les élèves travailleront et découvriront les principales caractéristiques de différentes traditions religieuses. Au secondaire, il dira plutôt que les jeunes le feront à partir des réalités de la société québécoise et d'ailleurs dans le monde. Ces différentes remarques doivent servir de guide aux enseignants et aux enseignantes et il est normal que, selon les milieux, les situations d'apprentissage et d'évaluation soient différentes.

Il doit être pris en charge totalement par les Églises, les communautés de foi ou les organismes pertinents. Il est intéressant de constater que l'Assemblée des évêques catholiques du Québec a mis sur pied un programme en ce sens depuis quelque temps. De plus, une vaste campagne d'information a été lancée, en septembre 2006, pour inviter toutes les paroisses ou communautés chrétiennes et tous les diocèses à s'impliquer pour reprendre en main l'éducation de la foi sous diverses formes.

Ce sera un véritable défi d'impliquer les parents qui vont parfois se sentir dépassés et incapables de suivre ou d'accompagner leur enfant dans un domaine pour lequel ils considèrent détenir la première responsabilité. Il appartient aux écoles de leur fournir une information adéquate, comme on l'a fait au moment du passage du petit catéchisme à la catéchèse, à la fin des années soixante. D'autre part, face à ce problème réel, il ne faut pas négliger l'influence des médias de masse, qui renvoient à la société une certaine image d'elle-même. Dans cette société où se vit une grande diversité de croyances et de convictions, s'exprime aussi – et on ne le voit pas toujours assez clairement – le désir de se donner des valeurs communes. Il faut accepter que celles-ci se traduisent dans de multiples référents identitaires. L'acceptation de cette réalité se fera progressivement, dans la mesure où l'on n'exaspérera pas les différences et où l'on ne déformera pas le passé en l'idéalisant ou en le dévaluant.

Pour en savoir plus :

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*, avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

En ligne : [http://www.mels.gouv.qc.ca/affairesreligieuses/CAR/PDF/Avis_LaiciteScolaire.pdf]

1 COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*, avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, octobre 2006.

2 GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE, *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, Québec, 1999.

3 La liberté de conscience et de religion; la neutralité de l'État; la prise en compte du cheminement spirituel de l'élève; le service complémentaire d'animation spirituelle et d'engagement communautaire; le programme d'éthique et de culture religieuse.

par Denis Watters

À compter de septembre 2008, en remplacement des programmes optionnels d'enseignement moral et religieux catholique ou protestant et d'enseignement moral, un programme d'éthique et de culture religieuse sera offert à tous les élèves des écoles du Québec des secteurs public et privé[1]. À travers les deux volets de ce programme, les jeunes du primaire et du secondaire apprendront à réfléchir sur des questions éthiques et à comprendre des expressions du religieux dans la société. C'est à travers la pratique du dialogue qu'ils feront ces apprentissages. Largement souhaité par une majorité de Québécois – et dans la foulée de la Révolution tranquille –, le programme *Éthique et culture religieuse* constituera une pièce inédite du Programme de formation de l'école québécoise.

Dans une société comme la nôtre, un programme d'éthique et de culture religieuse a toute sa pertinence. Il constitue le choix que fait le Québec pour répondre au besoin de formation des jeunes concernant les grandes questions éthiques et religieuses qui traversent notre société pluraliste. Si la diversité des croyances et des valeurs contribue à la richesse de la culture québécoise, on sait que cette diversité peut aussi être source de tension. En ce sens, il importe que l'école amène les jeunes à reconnaître l'apport des personnes et des groupes qui composent le tissu social du Québec, leur fasse acquérir une pensée autonome, critique et créatrice, les outille pour les aider à se prémunir contre les effets du relativisme moral, du laisser-faire et de l'intégrisme et leur apprenne à connaître et à respecter les valeurs fondamentales de la société québécoise.

Dans cet ordre d'idées, le programme d'éthique et de culture religieuse fera une large place à la réflexion critique sur les valeurs telles que la liberté, l'équité, la justice, la tolérance, le sens des responsabilités, l'amitié, l'entraide et le respect[2]. Cette réflexion portera aussi sur les règles et les droits que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leur conduite. En plus d'interroger la signification et la raison d'être de ces règles et de ces droits, on les abordera pour apprendre aux jeunes à faire des choix judicieux. L'un des buts recherchés sera de les rendre aptes à étayer leur réflexion en interaction avec différentes personnes et à présenter leur point de vue et à agir de façon responsable dans une situation donnée, par rapport à soi, à autrui et en tenant compte des retombées de leurs actions sur le vivre-ensemble. Dans ce programme, on s'intéressera aussi à des questions telles que les relations entre les êtres humains, l'environnement, ou les défis que posent les avancées scientifiques et technologiques. On examinera les principes et les valeurs qui justifient des prises de position sur ces questions. Faisant appel à la pratique du dialogue, à l'autonomie de l'individu, à l'exercice du jugement critique et à la responsabilité de chacun, la formation en éthique offrira aux jeunes la possibilité de donner un sens à leurs décisions, à leurs actions et à leur rapport au monde.

Communs à l'éthique et à la culture religieuse, la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun constitueront deux finalités du nouveau programme[3]. La reconnaissance de l'autre, indissociable de la connaissance de soi, est liée au principe selon lequel toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité, d'où l'importance pour chacune d'entre elles d'être reconnue, notamment dans sa vision du monde, c'est-à-dire dans ce regard que chacun porte sur soi et sur son entourage et qui oriente ses attitudes et ses actions. Cette reconnaissance, qui s'actualisera dans un dialogue empreint de réflexion personnelle, d'écoute et de discernement, n'admettra toutefois pas d'atteinte à la dignité de la personne ni d'actions qui compromettraient le bien commun. Se situant au-delà de la satisfaction d'intérêts purement individuels, la poursuite du bien commun amènera quant à elle les élèves à rechercher avec les autres des valeurs communes, à valoriser des projets qui favorisent le vivre-ensemble et à promouvoir les principes et les idéaux démocratiques propres à la société québécoise. Prenant en compte le fait que les élèves sont issus d'horizons divers, cette poursuite du bien commun les amènera à s'entendre, de façon responsable, pour relever des défis inhérents à la vie en société.

M. Denis Watters est responsable de la coordination des équipes de rédaction du programme d'éthique et de culture religieuse à la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

1 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse : Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, 16 p.

2 Voir à ce sujet : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, « Projet de programme. Éthique et culture religieuse. Document de travail », 1er septembre 2006.

3 *Ibid.*

par Camille Deslauriers

Prenez d'abord une cour d'école aux dimensions d'une forêt; puis, ajoutez-y une cabane à sucre; enfin, incorporez des élèves et des enseignants motivés qui viennent à l'école même le dimanche pour participer de leur plein gré aux différentes corvées saisonnières. Une recette irréaliste, dites-vous? Et pourtant. Grâce à l'implication des parents, des enfants et du personnel de l'école du Grand Boisé, située à Chelsea, en Outaouais, la compétence transversale « Coopérer » prend tous les printemps l'odeur du sirop bouillant, la couleur mordorée de la tire sur la neige et la saveur de l'eau d'érable que l'on recueille… dans la cour d'école! « La cabane qui est là, en arrière, a été construite par des parents bénévoles, entre septembre 2000 et mars 2001, grâce à une subvention d'Environnement Québec accordée dans le cadre d'un projet d'éducation environnementale », raconte M. Steve Mc Allister, le président du conseil d'établissement. Il ajoute : « Évidemment, il y a des choses qu'on n'a pas pu faire, comme les fondations, par exemple. Mais avec la subvention, on a acheté les matériaux de construction et le reste a été fait en grande partie par des parents qui ont donné de leur temps et qui connaissaient l'industrie de l'acériculture, l'électricité ou la menuiserie. Les enseignants et les enfants sont venus aider et en moins de six mois, on avait une cabane! Au printemps 2003, on produisait du sirop. Depuis, toutes les classes ont un rôle spécifique à jouer : collecte de l'eau, assistance au bouillage, stérilisation des bouteilles, fabrication des produits, embouteillage, étiquetage. » Intriguée, je me retourne et j'aperçois par la fenêtre une cour d'école qui se mue en boisé. Environ cent quatre-vingts mètres plus loin, nichée entre les érables : la cabane à sucre. Une vraie cabane en bois rond qui, m'apprend-on, fait bel et bien partie de l'école et sert aussi de salle communautaire où deux cohortes de dîneurs vont manger leur lunch quotidiennement, de scène improvisée où se déroulent les répétitions de théâtre, et même de local où l'on enseigne la fabrication du papier, l'une des activités parascolaires.

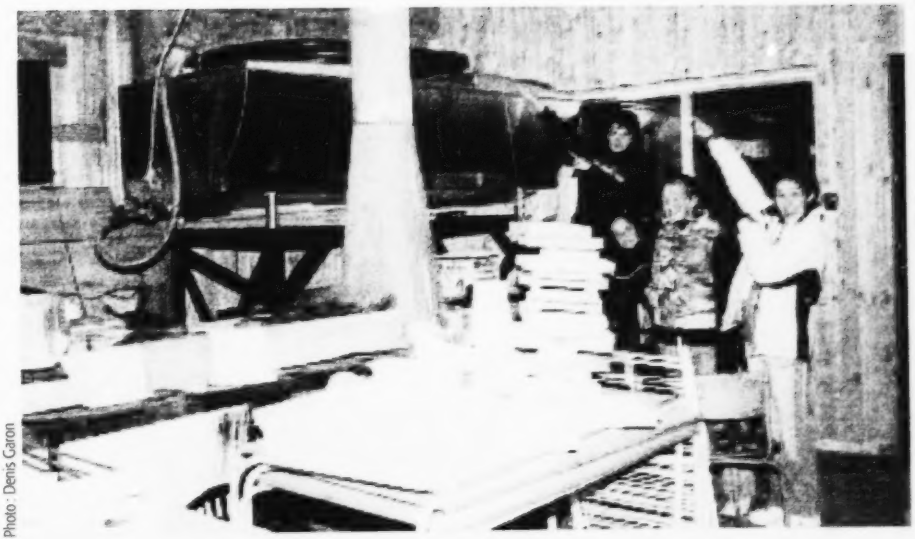


Photo : Denis Caron

Étonnement, émerveillement, puis curiosité. Bientôt, les questions affluent et plusieurs intervenants y apportent des réponses fascinantes : Steve McAllister; Louise Cousineau, la directrice de l'école; et Suzanne Barthe, animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire ainsi que les personnes qu'elle a réunies en table ronde, soit Nathalie Bussières, enseignante en 4e année, et ses anciens élèves Alexandre Marengère, Marie-Ève Gingras, Paule Desrochers et Valérie Soublière, maintenant en 6e année.

Précisons-le d'entrée de jeu, l'école du Grand Boisé est située dans un milieu très favorisé et, souligne la directrice, « l'implication parentale est exceptionnelle. Elle témoigne de valeurs de coopération, d'engagement et de bénévolat : en plus de s'impliquer dans le projet éducatif de l'érablière, les parents participent à l'entretien de la bibliothèque et animent des activités parascolaires ». Mme Cousineau ajoute par ailleurs que si les enfants vivent quotidiennement dans l'abondance, l'idée de partage semble tout de même fort bien intégrée chez eux, notamment parce qu'ils participent à différents projets d'animation spirituelle et d'engagement communautaire où ils sont amenés, tour à tour, à donner aux moins favorisés et à prendre conscience de leur différence. En avril 2004, par exemple, les élèves de 4e année de la classe de Nathalie Bussières ont reçu à dîner, dans leur cabane à sucre, une classe de 4e année de l'école Saint-Rédempteur, de Hull, située dans un milieu beaucoup plus défavorisé que le leur, « pour partager un peu les richesses de notre lieu avec d'autres élèves », explique Mme Barthe. Nathalie Bussières ajoute : « On voulait faire prendre conscience aux enfants de la chance qu'ils avaient. Parce qu'en vivant là-dedans, c'est parfois moins évident de s'en rendre compte. Alors, l'un des buts de l'activité, c'était de leur faire connaître un milieu qu'ils n'auraient pas connu autrement en invitant des enfants qui, peut-être, n'étaient jamais allés à la cabane à sucre. Et moi, en tant qu'enseignante, ça m'a vraiment touchée. Ça fait déjà dix ans que j'enseigne ici et, parfois, j'oublie un peu qu'ailleurs, les enfants n'ont pas tout ce qu'on a, qu'ils ne déjeunent peut-être même pas le matin. Ça nous ramène aux valeurs fondamentales. » Sur ce, son ancienne élève Valérie renchérit : « Alors que nous, des fois, quand on arrive pour souper, on chiâle… » Aussi, quand Mme Barthe leur demande ce qu'ils ont retenu de cette expérience et ce qui les a per-

sonnellement le plus touchés, les quatre élèves abondent dans le même sens. « Moi, je me suis trouvée vraiment chanceuse. Dans ma tête, c'était des personnes d'autres pays qui étaient plus défavorisées que moi, mais je me suis rendu compte qu'il y en avait même à Hull », précise Marie-Ève. Paule, quant à elle, souligne leur joie de vivre : « Moi, j'ai vraiment aimé comment ils se comportaient. Leur sourire. Ils étaient très chaleureux. Je n'aurais jamais pu croire que des enfants qui n'avaient pas tout et qui ne mangeaient pas tout le temps à leur faim pouvaient être aussi souriants! » Pour sa part, Alexandre évoque sa fierté de leur avoir fait visiter les lieux et de leur avoir servi un repas typique. Et même si nous sommes en novembre 2006 et que l'activité remonte déjà au mois d'avril 2004, tous s'en souviennent très bien. Ils racontent qu'ils avaient été jumelés avec les enfants de l'école Saint-Rédempteur lors d'un jeu questions-réponses pour mieux les connaître et qu'ils leur avaient offert des petits cadeaux : leurs produits de l'érable, des signets faits à la main et un livre de recettes au sirop d'érable qu'ils avaient publié.

Des projets d'animation spirituelle et d'engagement communautaire de cet ordre – lesquels, éventuellement, pourraient amener des visites réciproques – Mme Barthe en organise plusieurs chaque année. À cet égard, l'animatrice souligne l'implication exceptionnelle de l'équipe-école du Grand Boisé : « Moi, je rencontre la direction de l'école à la fin de l'année. On fait le bilan et on prévoit les projets pour l'année suivante. Je fais des recommandations, la direction fait des propositions à l'équipe-école et quand on propose un projet, ici, la réponse est toujours oui! Et on garde toujours une ouverture pour recevoir les suggestions des enseignants et des enseignantes. L'année dernière, par exemple, l'équipe-école m'a dit qu'en plus de réaliser des projets locaux, elle souhaiterait faire un peu d'aide internationale. » Ainsi, en 2006-2007, les élèves participeront entre autres au projet « La goutte d'eau », qui se vivra par étapes, tout au long de l'année. En novembre, les élèves ont rencontré Mme Lucie Gravel, une enseignante retraitée de Gatineau qui, depuis six ans, fait la collecte d'objets divers à l'intention de jeunes Nigériens. Au départ, elle recueillait des fournitures scolaires de seconde main. Elle les envoyait, en conteneur, par bateau au Niger et, deux mois plus tard, elle se rendait sur place pour recevoir, dédouaner et distribuer les articles. Depuis quelques années, son projet a pris de l'ampleur. En plus des fournitures scolaires, elle collecte également des vêtements, des bicyclettes, des chaises, des fauteuils roulants, etc. Elle doit maintenant louer un entrepôt! Mme Gravel a montré des photos aux jeunes et elle leur a parlé de son expérience, des besoins qu'il y avait au Niger et de son projet (envoyer un conteneur coûte 12 000 $ et se rendre au Niger, plus de 2 000 $), et les a invités à y participer concrètement. Mme Barthe mentionne que les élèves ont paru extrêmement émus par son témoignage et particulièrement emballés par le projet. Et de fait, lors de la table ronde, Marie-Ève, Alexandre, Paule et Valérie abordent spontanément le sujet. Elle leur demande alors ce qui les avait le plus touchés dans le témoignage de Mme Gravel et quelle était l'image qui leur est restée après cette rencontre. Tout de suite, Alexandre s'exclame : « Il fallait que les enfants marchent longtemps pour aller à l'école et leurs pieds brûlaient sur le sable! » Paule souligne la différence entre sa propre situation et celle des enfants du Niger : « C'était une école de paille! Ça n'a pas de bon sens comme nous sommes chanceux. Ils n'avaient pas de pupitres ni de chaises ». Marie-Ève a été troublée par la petitesse et l'insalubrité des maisons africaines : « Ils ont des grosses familles et les maisons sont vraiment petites, elles n'ont qu'une chambre et il y a même des enfants qui meurent parce qu'ils n'ont pas d'eau ». Valérie insiste sur le fait que tous les dons sont importants, même ceux qui semblent les plus anodins : « Pour nous autres, donner un petit bout de crayon à mine, ça n'a pas d'importance. Mais pour eux, c'est un morceau d'or. » Mme Barthe ajoute qu'à la suite de la rencontre avec Mme Gravel, les 371 élèves du Grand Boisé ont proposé de ramasser de l'argent pour parrainer trois enfants du Niger. Marie-Ève explique que s'ils donnent chacun un dollar par mois, ils permettront à trois Nigériens d'aller à l'école.

Un sujet tabou, les valeurs? Absolument pas, de toute évidence. Mais comment Suzanne Barthe réussit-elle à faire parler les enfants aussi aisément? D'une part, elle souligne l'importance de planifier une « relecture » des projets qu'ils ont vécus. « Souvent, il s'agit seulement de poser la question. Qu'est-ce qui t'a touché? Qu'est-ce qui t'a rejoint? Qu'est-ce que tu ressens? Qu'est-ce que tu souhaiterais faire? Qu'est-ce que tu as découvert sur toi? Ce sont des questions magiques! Je l'ai constaté pour avoir souvent vécu l'expérience. C'est vraiment étonnant. On n'a qu'à poser les questions de base, c'est aussi simple que ça. On peut le faire de vive voix ou par écrit, mais le retour reste une étape très importante pour intégrer ce qu'ils ont appris, ce que ça leur dit sur le monde. Lorsqu'on propose des projets, ils embarquent, ils aiment beaucoup être dans l'action. Lorsqu'on leur demande des suggestions, ils ont plein d'idées. Et ils collaborent très bien, ils sont très ouverts à partager leur vécu. Il faut vraiment prendre le temps de vivre le retour sur l'expérience. Par exemple, peu après la visite des élèves de l'école Saint-Rédempteur, en avril 2004, j'ai voulu vérifier ce qu'ils avaient retenu. Ils ont été très généreux dans les commentaires par rapport à l'évaluation du projet : ce qu'ils avaient aimé, ce qui avait bien fonctionné et ce qui avait moins bien fonctionné. Ils ont fait une très bonne suggestion pour améliorer le projet : ils ont émis l'idée de correspondre avec les autres élèves avant la rencontre. Ensuite, j'ai posé la question : qu'est-ce qui t'a touché? Et là, d'eux-mêmes, ils ont parlé de la chance qu'ils avaient… Et ils étaient authentiquement impressionnés par le fait que ces enfants-là étaient si joyeux, si heureux, même s'ils n'avaient pas de gymnase, même s'ils n'avaient pas les mêmes opportunités de voyage ou de loisirs qu'eux ». D'autre part, une excellente façon d'aborder le sujet des valeurs avec les enfants, soutient Mme Barthe, s'avère de leur proposer des ateliers de sensibilisation avant de les impliquer dans un projet. Par exemple, pour faire réfléchir les enfants sur la notion d'appauvrissement et les amener à comprendre que rien n'est jamais acquis, ni la santé, ni la richesse, elle organise chaque année l'atelier « Tirer le diable par la queue ». « L'idée, c'est de les amener à réfléchir sur l'appauvrissement, sur les raisons qui pourraient faire que l'on se retrouve défavorisé ou plus démuni. Au début, je demande ce que l'expression " Tirer le diable par la queue " signifie. Souvent, ils ne le savent pas; alors, je leur lis un conte qui parle des racines de cette expression et de ce qu'elle veut dire. Ensuite, on lit l'histoire d'une jeune maman dont le mari perd son

emploi et se met à consommer de l'alcool. Le couple se sépare et la maman se retrouve seule avec deux enfants, en situation de pauvreté. Et là, on fait le décompte : combien ça coûte pour le loyer, la nourriture, qu'est-ce qu'elle peut faire, combien elle reçoit, comment elle va procéder... On fait vraiment le décompte au tableau : si cela coûte 1 300 $ et qu'elle ne reçoit que 800 $, que peut-elle faire? On en vient à la conclusion qu'elle doit couper dans les dépenses, ce qui explique pourquoi les enfants n'ont pas d'ordinateur, pourquoi ils sont moins bien habillés, pourquoi ils ne déjeunent peut-être pas... Puis, on fait aussi un sketch. Deux enfants viennent en avant de la classe et jouent une jeune fille et un monsieur d'un certain âge qui se retrouvent assis l'un à côté de l'autre dans un autobus. La jeune fille, tout bonnement, doit demander à l'homme : " Comment ça se fait qu'il y a tant de gens pauvres? " Et lui, répond : " Bien, c'est pas compliqué, c'est parce que les gens ne veulent pas travailler. " Et là, on réfléchit pour essayer de voir s'il a raison, on fait une tempête d'idées. À ce moment, j'entends tous les préjugés; c'est comme si des adultes étaient assis dans la classe : " Ils sont paresseux, ils ne veulent que s'amuser, ils ne savent pas dépenser leur argent... " Et là, je suscite le débat : " Est-ce que tout le monde est d'accord avec ça? " Et habituellement, il y en a un ou une qui a le courage de dire : " Je ne pense pas que c'est toujours à cause de ça. " Et on essaie de trouver d'autres causes, en se référant à l'histoire qu'on a lue. Et de fil en aiguille, en énumérant toutes les causes d'appauvrissement possibles, on voit les enfants qui réalisent l'ampleur de leurs préjugés. Et je leur demande ce qu'ils pourraient faire, comme enfants de onze ans, pour aider des gens qui vivent une situation semblable. On en arrive à parler de collecte de denrées, mais aussi de l'importance du respect. Et ils parviennent à cette conclusion par eux-mêmes : on doit être plus respectueux envers les gens qui sont d'un milieu plus défavorisé, parce qu'on ne connaît pas leur situation. Ça les ébranle et leur donne un autre regard. Ça les interpelle et les amène à réfléchir. » À titre d'animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire, M^me^ Barthe est amenée à intervenir dans plusieurs écoles de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais. Elle m'explique que son travail comporte deux volets : d'un

Photo : Denis Caron

côté, l'engagement communautaire, de l'autre, la vie spirituelle. « On veut les initier aussi à tout ce qui touche à l'intériorité, à l'estime de soi. Cela peut se faire, par exemple, par un atelier de méditation. Je fais aussi beaucoup d'ateliers d'affirmation de soi. Ils ont un grand besoin de se dire. Je pense qu'il faut leur offrir des occasions de réfléchir, aller les chercher. C'est parfois difficile, avec les plus petits. Mais on développe des outils, des techniques. On peut y arriver, entre autres, en vivant des moments dans la nature avec les enfants; et ici, c'est facile! Mais développer leur estime de soi, c'est une grande préoccupation. Il faut du temps pour les aider à se découvrir et à prendre confiance (particulièrement pour préparer le passage entre le primaire et le secondaire), pour les informer, les rassurer, leur donner l'occasion de partager leurs craintes, leurs rêves, leurs espoirs et tout. Et c'est plus facile qu'on pense de les amener sur ce terrain-là. »

D'autres projets qui concernent les valeurs à l'école du Grand Boisé? Je pourrais en énumérer plusieurs encore. Je pense, entre autres, au projet de l'enseignant Marc Thibault qui, à tous les deux ou trois ans, choisit une quinzaine d'élèves de onze et douze ans et supervise des rencontres et des campagnes de financement pendant deux ans, pour ensuite les accompagner en République dominicaine pour une semaine intensive de bénévolat pendant la relâche hivernale. Les quatre enfants qui ont participé à la table ronde auraient accepté d'y aller n'importe quand, et ce, même si dans les maisons dominicaines, ils avaient dû « dormir dans des chambres pleines de rats », ont-ils précisé... Je pense aussi à un autre projet dont m'a parlé la directrice : l'engagement d'une dizaine d'élèves de 5^e^ année à participer au Prix des enfants en architecture. Étonnant, dites-vous? Pour reprendre les mots de la directrice, « si une école a autant de projets, c'est parce que l'équipe-école est prête à s'embarquer dans ces projets-là. La direction peut avoir l'ouverture requise, mais elle ne peut pas faire ça toute seule. L'école du Grand Boisé, c'est une école dynamique, avec un personnel impliqué, qui croit à la réussite des élèves et pense que cette réussite passe par de multiples projets qui viennent rejoindre toutes les catégories d'élèves. Et quand je parle de personnel, je parle autant du personnel enseignant que du personnel de soutien et du personnel du service de garde. C'est vraiment une famille, ici ».

Oui, une famille où les valeurs de coopération et de partage se vivent au quotidien et s'apprennent par l'exemple. Une famille où les multiples projets permettent de développer une conscience sociale grâce à laquelle les citoyens de demain seront ouverts aux autres, même s'ils vivent dans un milieu très favorisé. Une grande famille qui m'a semblé plus vivante encore que la nature qui l'entoure!

M^me^ Camille Deslauriers est rédactrice-pigiste.

par Claude Beauchesne

Avant de rencontrer Line Painchaud, animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire, j'ai jeté un coup d'œil sur le prospectus de l'établissement d'enseignement secondaire où elle travaille, soit l'école Pointe-Lévy, de la Commission scolaire des Navigateurs (Chaudière–Appalaches). J'ai pu tout de suite constater que – au même titre que les grands objectifs de l'écol québécoise – des valeurs « reconnues par l'ensemble des membres de la communauté » ont inspiré le projet éducatif de ce milieu scolaire. Les valeurs retenues à Pointe-Lévy sont, en l'occurrence : la responsabilisation, le respect, le dépassement de soi et l'entraide.

M^me^ Painchaud ainsi que les quelques intervenants scolaires rencontrés en vue de la rédaction du présent article ont tous signalé, chacun à leur manière, que les activités éducatives qui tissent la vie quotidienne de leur école (les cours de mathématiques, les séances d'entraînement des équipes sportives, les consultations individuelles en orientation scolaire, etc.) permettent aux éducateurs d'interpeller les jeunes sur leurs valeurs et de les inviter à mettre en œuvre celles auxquelles il leur apparaît souhaitable d'adhérer.

Dans un contexte où les valeurs peuvent, en principe, se transmettre et s'incarner dans tous les « maillons de la chaîne éducative », quel rôle particulier joue le service complémentaire (et non confessionnel) d'animation spirituelle et d'engagement communautaire? Voilà l'une des questions dont j'ai eu l'occasion de discuter avec Line Painchaud ainsi qu'avec trois de ses collègues et cinq jeunes qui, à sa demande, ont accepté de participer à une table ronde pour *Vie pédagogique* (organisée généreusement par l'animatrice qui jugeait que, tous ensemble, ils sauraient mieux qu'elle seule refléter l'esprit du service éducatif dont elle assume la responsabilité[1]).

M^me^ Painchaud travaille en milieu scolaire depuis plus de vingt ans. Au début des années 1980, lorsqu'elle poursuivait ses

études en théologie à l'Université du Québec à Chicoutimi, elle n'avait pas de plan de carrière en perspective. Peu de temps après avoir obtenu son diplôme, elle découvrit sa voie en répondant à une offre d'emploi d'animatrice de pastorale pour la Commission scolaire de Chicoutimi. Son choix d'études n'en avait pas moins, pour elle comme pour plusieurs de ses collègues, un caractère gratuit (motivation liée prioritairement au domaine de connaissance plutôt qu'à une profession).

La **gratuité** est d'ailleurs le terme qui pourrait le mieux résumer les propos de l'animatrice au sujet de la caractéristique distinctive du service éducatif qu'est l'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire. Non seulement les jeunes y participent-ils de façon volontaire, comme ils le font à diverses activités parascolaires, mais aucune performance ni compétence mesurable n'est attachée à la clef (comme c'est le cas dans d'autres domaines, où l'on peut viser une victoire sportive, une plus grande maîtrise d'un instrument de musique ou la réussite d'un examen). Les jeunes sont appelés à utiliser leurs talents non dans le but premier de les développer (ce qui leur est, du reste, « donné de surcroît »), mais dans celui de les mettre au service des autres. Par exemple, deux jeunes humoristes de l'école ont récemment été mis à contribution pour faire la promotion d'une levée de fonds. L'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire est, par ailleurs, essentiellement axée sur les « qualités de l'âme », lesquelles échappent aux objectifs d'apprentissage, à la compétition ou à toute évaluation formelle.

Des collègues de l'animatrice se sont particulièrement intéressés à son ministère laïc et lui ont, tout aussi volontairement que l'ont fait les jeunes, apporté leur soutien en participant à quelques activités. Le directeur des programmes Arts, Langues et Sports considère qu'il en va du « sens » de la mission de l'école d'y entretenir un espace éducatif voué à « toucher le cœur » des jeunes, notamment en les invitant à se tourner vers des êtres qui vivent de grandes difficultés ou à s'engager dans des causes humanitaires. L'enseignant de mathématiques voit dans l'engagement communautaire une opportunité offerte aux privilégiés de faire acte de reconnaissance en contribuant aux progrès de l'équité et de la justice dans notre société. La psychologue scolaire croit que la recherche du sens de la vie – voire du sens de la souffrance pour certains jeunes particulièrement marqués – et le détachement de soi peuvent enrichir la démarche thérapeutique.

Si la spiritualité et l'engagement communautaire supposent un questionnement profond et une inévitable prise de conscience de la détresse humaine, Line Painchaud – secondée par ses collègues – tient à ajouter qu'ils n'excluent pas le plaisir pour autant, prenant ainsi le contre-pied de « l'esprit de sacrifice » qui animait les œuvres de charité, voire la pratique religieuse, il n'y a pas si longtemps (puisque plusieurs s'en souviennent encore…). C'est à travers l'action que la joie apparaît, comme le révèlent les témoignages des jeunes.

Nombreuses et variées, les activités créées au sein du Service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire fournissent entre autres aux jeunes des occasions d'entrer en relation avec des personnes de divers milieux en leur apportant un soutien matériel ou moral. Stéphanie et Julie ont participé à des soirées récréatives mensuelles organisées à l'intention de personnes handicapées intellectuellement; Sara et Audrey font partie d'une chorale qui visite régulièrement des personnes âgées vivant en CHSLD ou dans un autre milieu de vie substitut; Sara accorde chaque semaine quelques heures de répit à une mère de famille de quatre enfants, en aidant de plus ces derniers à faire leurs devoirs; Johanie et Audrey – comme plusieurs autres jeunes qui apprécient particulièrement cette activité – servent à l'occasion le repas du midi au Grenier, un organisme qui offre de l'aide alimentaire aux démunis et pour lequel les élèves et les membres du personnel de l'école ont, à l'automne 2006, effectué une collecte de fonds. Julie et Johanie ont également eu l'occasion de s'impliquer dans des organismes qui défendent de grandes causes humanitaires, dont Secours Tiers-Monde et Amnistie internationale. La cause de l'environnement fait également l'objet d'actions menées « localement », c'est-à-dire à l'école.

Mentionnons enfin une activité ayant trait particulièrement au problème de la violence à l'école : les « Ambassadeurs de l'affirmation ». Quelques jeunes ayant vécu des expériences d'intimidation – des victimes, des intimidateurs et aussi des témoins d'événements – acceptent de parler de celles-ci à des élèves du primaire (de 4e, 5e et 6e année) et du secondaire (de 1re et 2e année). La psychologue scolaire apporte ici sa contribution professionnelle, en participant à la préparation des jeunes à ces rencontres.

Au-delà de leur diversité et des gestes de générosité qu'elles génèrent, les activités ont suscité, accentué ou modifié les valeurs personnelles des jeunes. Sara en témoigne : « Cela a carrément donné un sens à ma vie, a ouvert la porte; maintenant je sais que je veux être heureuse et rendre les autres autour de moi heureux. »

Selon Line Painchaud, le virage de l'engagement communautaire avait été entrepris bien avant la laïcisation complète de l'école québécoise et, plus particulièrement, de la réorientation (soit la déconfessionnalisation) du service complémentaire de pastorale scolaire. Qu'advient-il du volet spirituel dans un tel contexte? La question se pose notamment aux membres des générations de Québécois (âgés maintenant de 40 ans et plus) éduqués à la spiritualité – tout comme à la morale – au sein de la religion catholique, laquelle était de surcroît intégrée à la vie scolaire et familiale[2].

Tel que l'a précisé le MELS, le service complémentaire d'animation spirituelle et d'engagement communautaire doit donner l'occasion aux jeunes de « vivre des situations de réflexion et d'expérimentation qui les aideront à faire librement des progrès dans leur vie spirituelle ». Parmi les principales activités qui ont été organisées à l'école Pointe-Lévy, mentionnons les journées de silence, les activités ponctuelles de relecture[3] et les rencontres d'accompagnement individuelles au cours desquelles les participants partagent leurs réflexions sur le sens de la vie. Une ancienne élève de l'école confie que les expériences qu'elle a vécues en animation spirituelle lui ont entre autres permis de « faire le ménage dans ses émotions, de les comprendre et d'apprendre à les accepter et à les exprimer ». Mais il est apparu que c'est principalement à travers l'engagement communautaire – notamment en « relisant » et en « réinvestissant » leurs expériences de partage – que les jeunes alimentent leur vie spirituelle et leurs réflexions sur le sens de la vie.

La spiritualité demeure très difficile à cerner, même si les jeunes et les adultes trouvent des mots pour en exprimer leur vision (par exemple, « croire en un monde meilleur », « croire que tu as quelque chose à faire ici et que tu peux le faire », « découvrir l'amour à travers la souffrance », « avoir confiance en la vie »). Line Painchaud elle-même admet que, malgré les indications du MELS et la formation

qu'elle a suivie récemment (voir la note 2), il y a encore beaucoup de travail pour déployer le volet spirituel. Est-ce peut-être parce que, dans le contexte actuel, il s'avère plus délicat d'incarner les valeurs spirituelles que celles qui fondent l'agir communautaire? L'animatrice – pourrions-nous dire en guise de conclusion – poursuit sa recherche sur le sujet, en compagnie des jeunes et de tous les intervenants intéressés.

M. Claude Beauchesne est consultant en éducation.

1. La rencontre s'est tenue dans les locaux du Service d'animation, en novembre 2006. Outre Line Painchaud, les membres du personnel présents étaient Pierre Boulanger, directeur des programmes Arts, Langues et Sports, Éric Fillion, enseignant de mathématiques et Diane Harvey, psychologue. Deux anciennes élèves de l'école, Stéphanie Morel et Julie Rousseau, sont venues témoigner de leur expérience. Ont aussi participé à la table ronde Audrey Bouffard et Johanie Lacasse (toutes deux en 5e secondaire) ainsi que Sara Boudreault-Thiboutot (4e secondaire). Des garçons (car il y en a aussi qui participent aux activités) avaient également été invités à se joindre au groupe, mais ils n'étaient pas disponibles.
2. C'est d'ailleurs dans le domaine de la spiritualité que le MELS a proposé aux animateurs de pastorale de se « recycler » en vue de l'implantation du « nouveau programme » de leur service complémentaire (comme quoi il n'y a pas que les enseignants qui furent touchés par les récentes réformes).
3. La *relecture* est la phase au cours de laquelle « les élèves prennent du temps pour analyser leur agir, en vue d'en circonscrire la valeur et les répercussions[…] C'est l'occasion […] de se situer et de faire le point sur leurs actions ou leurs expériences de même que sur les motifs qui les animent ».
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. L'animation spirituelle et l'engagement communautaire, un service éducatif complémentaire*. Cadre ministériel, 2005, p. 21.

par Mathieu Bruckmuller

Prenez un groupe d'adultes. Donnez-leur un jeu d'association qui comprend cinq personnages et leurs traits caractéristiques. Jouez cinq mélodies et demandez à ces « grands enfants » de vous dire laquelle correspond à Julie, aux skis, à Monsieur Nicolas (le bonhomme de neige), à Pingou (le hibou) ou encore à Casse-Noisette. Chacun aura une réponse différente. En fait, chaque individu réagit à sa manière, selon sa sensibilité et ses valeurs. L'expérience est réelle; elle s'est déroulée à Montréal le 4 décembre dernier, lors de la journée régionale sur le renouveau pédagogique au secondaire. Luisa Mercadante et Lise Beauchemin, de l'école Nesbitt, de la Commission scolaire English-Montréal, y ont animé un atelier interactif pour présenter leur projet : « Mon récit… Toute une mélodie[1] ». Cela faisait plusieurs années que Luisa, enseignante de français depuis 23 ans et Lise, enseignante de musique depuis 13 ans, souhaitaient s'associer pour réaliser un travail en vue de marier les deux disciplines. L'idée se concrétisa au cours de l'année scolaire 2004-2005, avec ce projet qui s'adressait à des élèves de sixième année. Une expérience de cinq mois, de novembre à avril. Il s'agissait d'un voyage à la fois dans le monde littéraire et dans le monde musical, qui donnait une place prépondérante à l'expression de valeurs.

Le déroulement était le suivant : les élèves travaillaient par équipe de deux. Ils étaient d'abord amenés à explorer divers récits imaginaires et à les analyser à l'aide d'une fiche. Après cette mise en condition, ils devaient dans un deuxième temps rédiger un plan et se familiariser avec la pratique du dialogue avant de composer leur récit. La musique entrait alors en scène par l'écoute du conte musical *Pierre et le loup*, de Serge Prokofiev. Suivait un jeu d'association. Tout comme dans l'expérience dont nous avons fait mention plus haut, réalisée avec des adultes, les élèves étaient amenés à choisir la voix ou l'instrument qui leur faisait penser à un animal, après en avoir dépeint les traits caractéristiques. Une autre séance d'écoute fut proposée, avec *Le Carnaval des Animaux*, de Camille Saint-Saëns. À ce moment, les élèves identifiaient les traits caractéristiques de leurs personnages principaux. Ils faisaient le lien entre les traits du personnage et le timbre de l'instrument qu'ils avaient choisi ainsi que l'expressivité de la mélodie.

Par la suite, les élèves composaient la mélodie qui allait soutenir l'action et l'émotion de leur récit imaginaire. Celui-ci était échangé avec le travail d'une équipe de l'autre groupe pour être passé sous le filtre de la critique. Les élèves mettait ensuite à l'épreuve leur habileté manuelle pour fabriquer un toutou ou une marionnette qui représentait le personnage principal. Pour finir, les élèves devaient lire leur récit et interpréter leur mélodie devant un auditoire composé d'élèves du premier cycle. Ces derniers ont ainsi découvert en primeur différents personnages de contes, tels que Flouflou, le foulard qui voyage en tapis volant à la recherche de son maître. Que fait Violette, une tuque rose, dans le désert du Sahara? Après s'être mêlé, le Ruban réussira-t-il à convertir un troll voleur? Marilyn décrochera-t-elle son étoile? Ou encore, Bonbon demeurera-t-il dans le globe magique de la Fée des glaces? Sera-t-il attiré par ce monde merveilleux de nuages en barbe à papa?

Au-delà du désir de travailler en commun, Luisa et Lise voulaient donner naissance à un projet qui, par l'intégration de matières, permettrait aux jeunes de parler d'eux-mêmes et de ce qui les animent. Par exemple, elles croient que dans un cours de français, il faut dépasser l'enseignement « à froid » de la conjugaison des verbes. Pour rendre les activités significatives, on peut enseigner en faisant des liens avec différents domaines. Bref, rendre l'enseignement pratique et vivant. Mais surtout, il s'agit de mettre en valeur les différents types d'intelligence. Selon ces ensei-

gnantes, « Mon récit… Toute une mélodie » permet à l'élève d'exprimer différents aspects de sa personnalité, soit son imaginaire, son sens du réel et son côté artistique, à travers l'expression de valeurs. « Les enfants sont tous intelligents, mais de manières différentes. On a parfois tendance à l'oublier, dans nos pratiques pédagogiques », regrette Luisa. « Mon récit… Toute une mélodie » est une expérience interdisciplinaire qui vise à la fois le français, les arts plastiques et la musique. Ces trois volets permettent d'aller chercher la sensibilité et l'individualité de chaque élève; de mettre tout simplement en valeur ce qu'il est, d'aller explorer plus en profondeur ses capacités. « La musique a illuminé certains élèves », souligne Lise, qui se rappelle encore la réaction enjouée de l'un d'entre eux : « Madame, j'ai encore ma mélodie dans la tête, je ne peux pas me l'enlever ». Tranquillement et facilement, l'enfant découvre ce qui l'anime.

Par ailleurs, à travers l'imaginaire, l'enfant développe sa pensée créatrice. Il invente différentes façons de faire et s'engage dans une réalisation. En même temps, il doit coopérer avec un camarade pour créer un récit et une mélodie. Dans l'altérité, il se développe en tant que personne. Il exerce aussi son jugement critique, en l'exprimant mais aussi en le relativisant. Il s'agit clairement de mettre en valeur les compétences d'ordre personnel et social. Pour Lise, le plus intéressant est d'observer l'évolution des enfants dans leur processus créatif. Comment ils arrivent à structurer leur identité en prenant conscience de la place qui est la leur au sein du groupe d'élèves.

De plus, leur intériorité est projetée dans les personnages principaux. Ils vont choisir des traits caractéristiques qui leur ressemblent. Ce qui confirme bien le dicton *Qui se ressemble, s'assemble*. Ainsi, l'élève transmet plus ou moins consciemment ses valeurs et ses rêves. Par ailleurs, donner aux personnages – plus ou moins consciemment – des traits qui leur sont familiers permet aux élèves d'assumer leurs valeurs. Pour Luisa, « il s'agit de donner un sens à la responsabilité personnelle : oui, je suis responsable de mes choix et j'en assume les conséquences. "Mon Récit… Toute une mélodie " va au-delà du conte; il touche au développement personnel. Quand on communique, on se respecte, on s'écoute.

Photo : Denis Caron

Luisa Mercadante et Lise Beauchemin

On ne peut apprendre à se connaître uniquement en se parlant à soi-même ».

Comme l'expliquent les enseignantes, « à travers les péripéties du personnage, l'élève invite l'auditeur à partager ses préoccupations et ses croyances ». Marie-Ève est à la recherche d'un ami. Elle se sent seule, elle veut quelqu'un qui l'adopte et qui prenne soin d'elle. On retrouve ici l'importance que prennent les valeurs familiales. Flouflou le foulard est à la recherche de son maître, car il s'est perdu dans la tempête hivernale. Il va jusqu'à regarder dans le bottin téléphonique pour trouver son propriétaire. C'est la quête d'un enfant qui n'a pas confiance en lui et qui cherche à s'identifier à un adulte, à un modèle. Le conte permet aussi de verbaliser des besoins, comme dans l'histoire de Violette, une tuque dans le désert du Sahara, où on est face à un enfant qui change de classe et qui doit s'adapter à son nouvel environnement.

Le projet permet donc non seulement d'extérioriser des valeurs mais aussi de les transmettre, car chaque enfant s'engage personnellement. L'histoire est imaginaire, mais on reconnaît les traits de caractère de l'élève. En fait, il est difficile d'échapper à ses propres valeurs, même dans un scénario. Il en va de même pour la musique. Au fond, chacun choisit en fonction de ce qu'il est, de ce qu'il ressent. En même temps, il est amené à interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes. Si l'autoévaluation en continu fait partie du projet, l'élève doit aussi faire face aux critiques de ses pairs et, en premier lieu, à celles de son équipier. De plus, il apprend à reconnaître l'apport de l'autre ainsi que sa propre collaboration. Il est, en effet, très important pour le développement de l'élève qu'il puisse travailler avec d'autres et qu'il soit amené à faire des choix. L'école doit donner cette possibilité aux enfants à travers l'exploration de divers scénarios. Un passage nécessaire dans l'apprentissage de soi, qui permettra plus facilement de se mettre en valeur.

Parmi les valeurs que les enseignantes souhaitent inculquer aux enfants, on trouve le respect d'autrui et l'écoute, lesquelles sont des valeurs cardinales : « J'écoute ce que tu me dis, mais j'ai aussi des choses à te dire. » Et ce ne sont là que les plus importantes, d'autres valeurs s'exprimant au fil des activités.

Dans une société multiethnique comme le Québec d'aujourd'hui, il est fondamental de se respecter soi-même et de respecter les autres. Il faut accepter les différences. Si la communication diffère selon les individus, il faut néanmoins apprendre aux élèves à mieux vivre ensemble. Pour mettre en valeur ses propres valeurs, le respect mutuel est une règle d'or.

Les enseignantes insistent beaucoup sur l'importance de présenter son projet devant un auditoire d'enfants du premier cycle. Avoir conscience de ses valeurs est une chose; pouvoir les exprimer est encore mieux. L'enfant développe ainsi une estime de soi; il ne garde pas ses idées dans un placard. En constatant les réactions des plus petits, il voit que ses idées sont acceptées.

Pour celles et ceux qui seraient intéressés à réaliser un tel projet avec leurs élèves, Lise et Luisa estiment qu'il est adaptable, peu importe l'âge ou la classe. Par exemple, au secondaire, il pourrait s'intégrer dans une nouvelle, avec le récit d'aventure. « On pourrait même faire ce projet avec des adultes », croient-elles. Leur seul regret est de ne pas avoir eu le temps nécessaire pour que chaque équipe puisse interpréter le récit et la mélodie d'une autre équipe.

Cette année, « Mon récit… Toute une mélodie » s'offre un nouveau départ. Le projet initial a été quelque peu modifié. On n'a pu inclure la musique, pour cause d'incompatibilité d'horaire entre les deux enseignantes. Luisa a donc remplacé la mélodie par la peinture. Les élèves ont exploré le travail de différents peintres, pour ensuite s'approprier une technique, par exemple le cubisme. Le but était de réaliser un tableau qui reflétait les traditions de Noël et de la nouvelle année chez l'un de ses camarades de classe issu d'une autre culture que la sienne. C'était là un nouveau moyen pour entrer en contact avec des valeurs différentes. Alors que précédemment, les élèves lisaient leur texte, la peinture allait permettre d'organiser un vernissage à la fin de l'année scolaire.

« Je souhaite sensibiliser ces enfants à la société dans laquelle ils grandissent et leur donner l'occasion de partir à la découverte de nouvelles richesses culturelles », conclut Luisa.

M. Mathieu Bruckmüller est journaliste pigiste.

1. Pour en savoir plus sur ce projet, consulter le site suivant : [www.qesnrecit.qc.ca/FLS/projets/recit_melodie/index.php[0]]

par Guy Luxignan

Depuis quelques années, des enseignants intègrent les technologies de l'information et des communications (TIC) à des fins pédagogiques dans leurs classes. Afin de les soutenir dans leurs efforts, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a créé le Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (RÉCIT)[1]. Les enseignants du domaine du développement de la personne peuvent être appuyés dans leurs pratiques par le service national du RÉCIT, hébergé à la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe. *Vie pédagogique* a rencontré[2] les deux conseillers pédagogiques responsables de ce service : Benoit Petit, pour la formation morale et religieuse, et Joël Bouthillette, pour l'éducation physique et à la santé. Étant spécialisés dans des disciplines différentes, ces deux pédagogues ont rapidement vu les avantages d'unir leurs compétences pour intervenir auprès des enseignants en leur proposant des projets interdisciplinaires. Au cours de la rencontre, la discussion a porté sur le rôle du RÉCIT dans le domaine du développement de la personne ainsi que sur des projets qui ont été réalisés ou qui sont en cours d'élaboration.

Les programmes d'éducation physique et à la santé et de formation morale et religieuse accordent une grande attention à l'éducation des jeunes aux valeurs et à l'éthique. Les élèves sont amenés à réfléchir, à développer leur esprit critique et à prendre position par rapport à des valeurs comme la persévérance, l'estime de soi et la confiance en soi. L'idée du projet Persévérance est née de la volonté de Benoit Petit et Joël Bouthillette de conjuguer leurs efforts et de mettre en commun leur expertise pour offrir aux enseignants du deuxième et du troisième cycle du primaire un projet multidisciplinaire intégrant les technologies de l'information pour l'éducation des élèves aux valeurs. Pourquoi avoir choisi la persévérance comme valeur à aborder avec les élèves? C'est que de nombreux enseignants ont souvent constaté « que des élèves avaient de la difficulté à persévérer, à aller jusqu'au bout quand il s'agissait de réaliser une tâche », comme le rapporte Joël Bouthillette. Dans ce projet, l'élève a été amené à persévérer pour mener à terme des activités dans les deux programmes disciplinaires et à se demander : « Qu'est-ce que la persévérance peut apporter dans ma vie? Quelle est son influence dans mes rapports avec les autres? Est-ce que je retire de la satisfaction dans ma vie en général quand je persévère pour réaliser une activité? »

Dans les écoles où le projet s'est déroulé, un partenariat a été établi entre le titulaire de la classe responsable des cours de formation morale et religieuse et le spécialiste d'éducation physique et à la santé. Les enseignants ont obtenu deux jours de libération pour planifier les activités, se synchroniser dans leur déroulement et échanger des informations concernant la progression des élèves.

Dans la majorité des écoles, le projet a été mis en oeuvre entre les mois de janvier et juin 2006 et généralement, huit cours ont été nécessaires pour le réaliser. Selon les établissements, pour différentes raisons, le projet présenté ici a connu des variantes, ce qui illustre bien la dynamique et l'originalité de chacun des milieux d'expérimentation.

Benoît Petit et Joël Bouthillette

Le tableau suivant – adapté de celui préparé par Benoit Petit et Joël Bouthillette – donne un aperçu du projet tel qu'il a été vécu dans une école en particulier.

Première phase Individuellement, chaque élève est invité à réfléchir sur ce que la persévérance représente pour lui.	Première phase L'enseignant invite les élèves à explorer des activités mobilisant différentes habiletés motrices, telles que la jonglerie, le saut à la corde, le Bâton-Fleur, le monocycle, etc. Pour aider l'élève à explorer et à connaître différentes figures et divers mouvements, l'enseignant lui propose des ressources variées : des affiches sur le Bâton-Fleur, le DVD produit par le RÉCIT national du développement de la personne *L'apprentissage du saut à la corde*, le site Internet *1001 figures de jonglerie* [http://mogador.club.fr/jongle/accueil.htm], etc.
Deuxième phase En équipe, les élèves réalisent au choix une capsule vidéo, une capsule audio ou un reportage photo/audio sur le concept de persévérance. Chacun est appelé à exprimer ce que représente pour lui la persévérance à partir de l'affirmation : « Pour moi, la persévérance est… »	Deuxième phase Après la phase d'exploration, l'enseignant fait un lien avec le cours d'enseignement religieux au sujet du concept de persévérance. Il aborde avec les élèves différents éléments liés à l'éthique et qui touchent la persévérance : la combativité, la maîtrise de soi et le dépassement de soi.
Troisième phase Au deuxième cycle, les élèves amorcent une réflexion en groupe autour du concept de persévérance, de la confiance en soi et de l'estime de soi. Au troisième cycle, la réflexion s'oriente autour du concept de persévérance et de réalisation de soi.	

suite du tableau page suivante

suite du tableau

Troisième phase

Pour alimenter leurs réflexions, les enseignants proposent aux élèves des textes présentant des expériences vécues par différents personnages, dont certains peuvent appartenir à la tradition catholique, par exemple le récit de David contre Goliath. La réflexion peut aussi reposer sur la vie de jeunes de leur entourage qui s'engagent dans différents types de projets.

Quatrième phase

Au cours des activités proposées par les enseignants, les élèves doivent préciser quelles actions concrètes ils pourraient poser pour faire preuve de persévérance et évaluer dans quelle mesure celles-ci peuvent influencer leur estime de soi ou avoir une influence sur la réalisation de soi.

À cette phase du projet, les enseignants encouragent l'élève à se fixer un défi à relever et lui présentent le cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS) comme un contexte idéal de réalisation.

Cinquième phase

Une fois que l'élève a déterminé le défi à relever en ÉPS, il doit en établir clairement les objectifs ainsi que les étapes de réalisation pour atteindre ces derniers.

Sixième phase

L'élève est amené à se prononcer de nouveau sur ce qu'il pense de la persévérance et de son impact sur un défi à relever. Il est souhaitable que l'on fasse un enregistrement vidéo au moment où il s'exprime sur le sujet à partir de l'affirmation : « La persévérance m'a permis de… »

Troisième phase

L'enseignant demande à chaque élève de se choisir une activité parmi celles explorées précédemment.

Quatrième phase

L'enseignant forme des dyades. À tour de rôle, à l'aide d'une caméra vidéo numérique, un élève enregistre la prestation de son partenaire, qui fait la démonstration de son niveau d'habileté en réalisant des figures ou des mouvements qu'il maîtrise de l'activité choisie. C'est le point de départ utilisé par l'élève pour se fixer un défi. Celui-ci explique aussi à la caméra quel sera son défi, les moyens qu'il veut prendre pour y arriver et en quoi il devra faire preuve de persévérance.

Cinquième phase

Pendant le déroulement du projet, l'élève est invité à faire enregistrer ses prestations par son partenaire, de manière à pouvoir observer la façon dont il réalise les mouvements ou les figures, porter un jugement sur sa progression et prendre les moyens nécessaires pour réguler ses apprentissages.

Sixième phase

À la fin de la séquence d'apprentissage, un enregistrement vidéo numérique est réalisé lorsque l'élève exécute son numéro. Il a alors en mains un document visuel qui lui permet d'évaluer dans quelle mesure il a relevé le défi qu'il s'était fixé et de constater par lui-même ses progrès par rapport à la situation observée à la quatrième phase.

Septième phase

Les différentes captations vidéo et audio recueillies depuis le début du projet sont utilisées pour réaliser un DVD présentant les étapes de la progression de leur réflexion et de leurs actions, afin de conserver des traces du développement de leurs compétences.

Comme on peut le constater, les technologies de l'information sont bien intégrées à l'apprentissage et les données recueillies permettent de soutenir de façon concrète le développement des compétences des élèves. Au dire des enseignants avec lesquels Benoit Petit et Joël Bouthillette ont travaillé, le projet Persévérance a souvent eu des effets inattendus auprès de plusieurs élèves. Certains se sont épanouis, d'autres, généralement effacés, se sont affirmés non seulement en éducation physique, mais également dans la cour et dans la classe. De plus, les élèves ont pu percevoir des liens entre les disciplines, ce qui représente un atout pour leur apprentissage. À un autre niveau, le projet a favorisé la réflexion d'enseignants et de directions d'école, qui ont vu l'intérêt d'intégrer les TIC dans le domaine du développement de la personne.

Selon Benoit Petit, il est pertinent que les enseignants du domaine du développement de la personne se renseignent auprès de leur service national du RÉCIT « pour connaître les ressources technologiques qu'ils peuvent utiliser dans l'éducation des jeunes aux valeurs ». Et l'avenir est prometteur! En effet, plusieurs services nationaux et locaux ont pour objectif de favoriser la concertation et de faciliter la réalisation de projets communs. Par contre, il ne faut pas se le cacher, des solutions doivent être trouvées dans plusieurs milieux d'enseignement pour résoudre des difficultés liées entre autres à la vétusté des appareils, ou encore à la facilité avec laquelle les élèves peuvent accéder à Internet. La résolution des quelques problèmes rencontrés dans différents milieux d'enseignement permettraient sans aucun doute de répondre davantage aux attentes de nombreux enseignants qui modifient peu à peu leur opinion sur l'utilisation des TIC, considèrent que leur intégration dans le domaine du développement de la personne est une valeur ajoutée et se rendent compte que les élèves sont avides de les utiliser.

C'est donc avec beaucoup d'optimisme que les deux conseillers pédagogiques voient l'avenir, d'autant plus que, selon Benoit Petit, le programme *Éthique et culture religieuse* réserve une place importante, tout comme c'est le cas pour les autres disciplines, à l'utilisation des technologies de l'information et des communications.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1 Le RÉCIT « a pour mission de harnacher l'immense potentiel pédagogique des technologies de l'information et des communications (TIC), en conformité avec le Programme de formation de l'école québécoise ». Il existe dix services nationaux du RÉCIT, 70 services locaux dans autant de commissions scolaires et un service dédié aux écoles privées. Le lecteur intéressé peut trouver des informations additionnelles sur le sujet en consultant les sites [www.recit.qc.ca] et [www.recitdp.qc.ca].

2 La rencontre a eu lieu le 6 décembre 2006.

par France Jutras

Bien souvent, la valeur ou la norme sert de référent, c'est-à-dire de principe au nom duquel on agit, à la réponse aux questions suivantes : Qu'est-ce qui motive votre agir? Qu'est-ce qui motive votre décision? De telles questions peuvent tout aussi bien s'adresser à un individu qu'à un agent éducatif. Si le premier peut répondre à partir de ses valeurs personnelles, en est-il de même pour le second? D'ailleurs, qu'est-ce qui distingue la valeur de la norme? Pourquoi l'institution scolaire est-elle considérée comme un lieu traversé par de multiples valeurs? Pour répondre à ces questions, on mettra en relief des pistes pour clarifier le concept de valeur et son lien avec celui de norme. Ensuite, on examinera le rapport entre l'éducation et la socialisation dans les institutions éducatives. Enfin, on analysera le cas de l'école, que l'on considère depuis toujours comme un lieu essentiel d'acquisition de valeurs. À ce moment, on devra forcément s'attarder au personnel enseignant qui est en contact direct et quotidien avec les élèves. Tout cela devrait permettre de saisir certaines caractéristiques de la place et de la fonction des valeurs dans le contexte éducatif.

Pour certains, la valeur évoque l'économique. On pense à la valeur d'une propriété ou au cours de la Bourse. Il peut s'agir aussi d'une unité de mesure : la valeur d'une blanche ou d'une croche dans une partition musicale. Pour d'autres, c'est un jugement qu'on porte sur une personne : c'est un homme de grande valeur, dit-on de quelqu'un dont on admire les qualités morales. Ces exemples du langage courant montrent déjà une caractéristique du concept de valeur : un jugement est nécessaire pour estimer sa qualité, sa valeur, pourrait-on même dire. C'est ce qui amène un philosophe comme Olivier Reboul (1992) à écrire que toutes les valeurs ne sont pas d'égale valeur. On peut les hiérarchiser. En effet, certaines ont plus de poids que d'autres. Mais comment peut-on reconnaître une valeur?

Pour les philosophes, réfléchir sur le bien amène à traiter des valeurs, alors que réfléchir sur le devoir ou l'obligation conduit à examiner les normes (Ogien 2001). Les normes réfèrent à ce qu'il faut faire, et les valeurs, à un idéal. Aussi, en éthique, on considère que les normes et les valeurs font partie du mode de régulation de l'agir. Elles contrôlent et orientent nos décisions et nos conduites en nous fournissant des raisons d'agir dans tel ou tel sens, dans telle ou telle direction. Parfois il s'agit de contrôle interne, parfois de contrôle externe des comportements. Un juriste ou un sociologue dirait, quant à lui, que les normes et les valeurs sont liées aux modèles sociaux à la base des rapports que nous entretenons les uns avec les autres. Les normes d'une société ou d'un groupe social sont explicitées clairement dans des codes, des règlements et des lois qu'on peut consulter parce qu'ils sont écrits et diffusés. On dit, par exemple, que nul n'est censé ignorer la loi. Les valeurs se situent à un niveau d'implicite plus diffus que les normes : les normes sont explicites et elles sont mises en évidence de manière concrète. Il reste qu'en fait, les valeurs sont au fondement des normes. Une norme ne peut être déconnectée d'un accord sur ce qui est désirable.

Toujours est-il que les valeurs, même implicites, sont enracinées profondément. C'est en ce sens qu'on évoque parfois le choc des valeurs car, tant qu'elles vont de soi, on n'y prête pas attention, mais au hasard d'un événement ou d'un comportement qui nous perturbe, tout d'un coup, on est ébranlé. Le choc peut tout aussi bien se manifester du point de vue culturel, psychologique, idéologique, intellectuel que social. Pourquoi sommes-nous si touchés par un choc de valeurs? Le sociologue Guy Rocher (1969) répond que c'est parce que les valeurs nous renvoient à l'ordre symbolique, c'est-à-dire à des éléments d'adhésion qui invitent au respect et qui expriment un fort sentiment d'appartenance. D'ailleurs, sa définition du concept de valeur (p. 56) le représente bien : la valeur « est une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée ». L'idée de valeur comme idéal et même idéal partagé dans une société montre bien sa composante sociale nécessaire au vivre-ensemble. Selon Rocher, l'adhésion à une valeur ne résulte pas d'une réflexion rationnelle et logique, mais plutôt d'un mélange de raison et d'intuition spontanée et directe dans lesquels l'affectivité joue un rôle important. La charge affective des valeurs constitue ainsi une grande source de motivation à l'agir, un puissant facteur d'orientation de l'agir des personnes et des collectivités. Par exemple, la dimension affective de la valeur et la liberté d'y adhérer amènent Claude Paquette (1991) à parler de valeurs de préférence et de valeurs de référence. Il entend par valeur de préférence celle qu'on dit explicitement valoriser, et valeur de référence, celle qu'on actualise réellement dans nos conduites. D'après cet auteur, le défi des éducateurs consiste à réduire l'écart entre les valeurs affichées dans le discours et les valeurs actualisées dans les pratiques.

Plusieurs domaines des sciences humaines ont été évoqués pour définir ce qu'on entend par valeur. Cela montre assurément la complexité de cet objet intangible qui possède pourtant une grande importance pour l'être humain. À tout le moins, l'analyse du concept de valeur a permis de dégager la puissance des valeurs pour l'orientation de la conduite humaine individuelle et sociale. On pourra retenir que des jugements ont lieu sur le préférable, qu'une régulation des conduites se fait soit grâce à des valeurs traduites en normes explicites, soit par des valeurs profondes qui expriment un idéal et, enfin, que les valeurs sont fortement enracinées en l'être humain du fait de sa culture et de son appartenance et son adhésion à celle-ci, d'où la nécessité de s'intéresser aux porteurs de valeurs dans l'institution éducative.

Dissipons d'emblée un malentendu : les institutions éducatives où on acquiert des valeurs ne se résument pas à l'école. Avec la définition du concept de valeur vue précédemment, le lien très fort entre les valeurs et l'appartenance à la culture et au groupe a été mis en relief. Or, le premier lieu du développement de l'appartenance est la famille. Dans nos sociétés, c'est un fait reconnu et encadré par le droit. La sociologie fournit de bonnes explications sur le développement de l'appartenance dans le cadre de l'éducation familiale. Les porteurs de valeurs dans la famille sont les parents, les proches, la famille élargie. Ce sont eux qui, par leurs interactions dans la vie de tous les jours, font la première éducation aux valeurs. On dit qu'elle se réalise par les mille et un gestes du quotidien, par l'apprentissage de la langue qui donne une vision du monde et par la structuration des comportements attendus propres au milieu. Les valeurs acquises dans le milieu d'origine sont si profondément ancrées que même pour les contester, à l'adolescence par exemple, on s'y réfère lorsqu'on se rebelle.

Quand les sociologues parlent d'éducation, ils emploient le concept de socialisation, un processus diffus et continu qui nous amène à intérioriser des préférences, des valeurs et des normes. C'est pourquoi ils vont dire de l'éducation familiale qu'elle produit une socialisation primaire. Ainsi, enfants, on croit que notre monde est le monde. Cependant, de nos jours, la famille n'est pas la seule à avoir des effets de socialisation sur les enfants. Dès le bas âge, ils sont en contact avec une pluralité de milieux, du fait, par exemple, des différents modes de garde des enfants. Les sociologues parlent alors de socialisation primaire plurielle. Cette expression signifie que certains contenus de socialisation primaire véhiculés par la famille sont intégrés, d'autres non, ou encore ils sont négociés, et d'autres enfin sont issus des autres milieux de vie de l'enfant et de l'effet socialisateur du groupe des pairs. Par ailleurs, il ne faudrait pas passer sous silence les multiples messages communiqués par les différents médias qui entrent dans l'intimité du foyer, mettant en évidence toutes sortes de comportements et de valeurs sociales et affichant des préférences. Cependant, les sociologues considèrent que cette instance socialisatrice est de l'ordre de la socialisation secondaire, au même titre que celle qui provient d'instances comme l'État, l'école, les industries culturelles, le monde du travail, le conjoint ou les groupements associatifs, politiques ou religieux (Darmon 2006).

La socialisation primaire s'inscrit en somme dans un contexte affectif privé chargé d'émotions. La socialisation secondaire liée à l'école ouvre sur un espace social plus large, qui va au-delà des préférences du clan. Cette forme de socialisation, jamais terminée une fois pour toutes, commence avec les apprentissages faits à l'école et se poursuit dans le monde du travail. Si la socialisation primaire est liée à des valeurs spécifiques propres aux catégories particulières d'appartenance, la socialisation secondaire ouvre sur des valeurs centrales partagées par l'ensemble d'une population donnée (Rezsohazy 2006).

On dit des valeurs qu'elles sont omniprésentes à l'école. Encore faut-il voir où elles se trouvent. On peut penser que, tout comme les normes, elles fournissent des repères et des balises, entre autres pour l'organisation scolaire en tant que telle. Par exemple, avec la réforme, la gestion centralisée a cédé le pas au pouvoir local dans la prise de décision. Cela entraîne nécessairement une différenciation des décisions selon les besoins, les valeurs et les ressources du milieu et comporte, en conséquence, des effets sur les orientations des établissements d'enseignement. Mais, plus fondamentalement encore, certaines valeurs fondent l'éducation. Ainsi, la connaissance est jugée plus désirable que l'ignorance. Mais, même avec cette position, les réponses à la question de savoir « qui » on éduque ont varié dans le temps. De nos jours, on considère qu'un bagage minimum est requis de chacun pour pouvoir mener une vie digne pour soi-même et avec les autres. C'est en ce sens que l'obligation scolaire a été instituée. Et la mission affichée de l'école – instruire, socialiser et qualifier – sert à donner un sens partagé aux diverses interventions qui sont faites dans les établissements scolaires. Les résultats attendus de l'école sont explicites. Pour les atteindre, les visées globales de l'éducation scolaire sont intégrées dans les programmes de formation dont les enseignantes et les

Photo : Denis Garon

enseignants se servent pour amener leurs élèves à se développer selon des attentes qui ont fait l'objet de discussions et de consensus sociaux. Ici encore, les contenus et les attentes de développement sont largement explicités et évalués régulièrement. Aussi, la pédagogie pratiquée transmet des valeurs dans sa forme même : manipuler du matériel actualise des valeurs intellectuelles liées à l'activité de découverte, alors que débattre d'un sujet en actualise d'autres. L'analyse des visées éducatives de ce qui est accompli comme allant de soi à l'école permet d'en saisir le sens profond. Quelle importance et quelle place accorde-t-on au savoir, à l'élève, aux rapports interpersonnels ou au pouvoir et à son partage?

Ces divers exemples illustrent que les structures et les conduites transmettent, parfois à l'insu des personnes, un grand nombre de valeurs éducatives et sociales. Mais on peut regarder la situation sous un autre angle, à partir des personnes qui fréquentent l'école. D'une part, pour les jeunes, le groupe des pairs a une importance capitale. De nombreux apprentissages sociaux liés aux valeurs des générations y sont faits. Le sentiment d'appartenance au groupe s'y développe. D'où les grands drames liés au rejet et le désir de conformisme. D'autre part, le personnel enseignant a un rôle explicite à jouer à l'école. Bien que ce rôle soit encadré par la Loi sur l'instruction publique, les ensei-

gnantes et les enseignants possèdent une marge de manœuvre dans la manière d'accomplir leur travail. Mais pour le faire, ils doivent se référer aux finalités éducatives tout autant que prendre des décisions sur les moyens à utiliser dans le feu de l'action, avec tous les imprévus que cela comporte. Leurs valeurs personnelles, professionnelles et sociales sont toujours convoquées. Il importe donc qu'elles soient clarifiées pour assurer une certaine cohérence dans leur conduite, un accord entre ce qu'ils désirent comme effet de l'intervention et les modalités concrètes de celle-ci. Il y a une réelle demande sociale pour que leur agir soit juste et équitable à l'endroit de chacun des élèves. Dépassant largement le rapport au savoir et le développement des compétences des élèves, la tâche d'éducation renvoie à une visée, une intention, jamais acquise une fois pour toutes : apprendre à être.

L'école est loin d'être exempte de critiques : on l'accuse de ne pas faire assez, ou de faire trop de ceci ou de cela. Bref, elle ne correspond pas toujours à l'idéal auquel on adhère. Cela montre bien jusqu'à quel point elle est un enjeu social d'importance qui n'est pas uniquement lié au développement cognitif et aux compétences. Les répercussions de ce qui s'y passe ou ne s'y passe pas sont importantes et laissent des empreintes indélébiles.

La place et la fonction des valeurs dans le milieu scolaire nous montrent le sens réel de l'école et l'enjeu social qu'elle comporte : elle est un endroit où on apprend et, contrairement à la vie dans le marché du travail auquel elle prépare, elle est un lieu où on peut faire des erreurs et connaître des échecs, mais où on peut se reprendre. Les valeurs de l'éducation ne sont pas seulement un calque des valeurs centrales de la société; elles proposent parfois des valeurs idéales supérieures. Par exemple, l'école valorise la coopération alors que la compétition permet de réussir socialement. L'école préconise les valeurs de respect et de solidarité alors que la valeur postmoderne par excellence, l'individualisme, incarne la primauté du moi face aux autres, à la collectivité, à l'universel. On comprend dès lors pourquoi l'éducation à la citoyenneté est maintenant intégrée explicitement à l'école pour développer l'être social.

M^me^ France Jutras est professeure titulaire au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Références bibliographiques

DARMON, M. *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2006.

OGIEN, R. « Normes et valeurs », dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, 3e édition, Paris, PUF, 2001, p. 1110-1121.

PAQUETTE, C. *Éducation aux valeurs et projet éducatif*, Montréal, Québec-Amérique, 1991, 2 tomes.

REBOUL, O. *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992.

REZSOHAZY, R. *Sociologie des valeurs*, Paris, Armand Colin, 2001.

ROCHER, G. *Introduction à la sociologie générale*, Montréal, HMH, 1969, 1er tome.

par Lise-Anne St-Vincent

Au retour de la récréation, durant la période de relaxation, Julianne se promène entre les tapis disposés un peu partout sur le plancher de la classe. Chaque élève est couché sur son tapis personnalisé. Ce groupe de huit élèves de deuxième cycle du primaire – des enfants qui souffrent de troubles envahissants du développement – est assez agité depuis le retour des vacances de Noël. Benoît est particulièrement nerveux depuis quelques semaines, alors que son nouveau beau-père habite maintenant à la maison. Julianne réalise soudainement que Benoît se masturbe. Les autres ne le voient pas. Elle ne sait pas quoi faire. Devrait-elle intervenir maintenant? Comment? Il réagirait probablement fortement. Devrait-elle en parler? À qui?

Les dilemmes éthiques se manifestent en provoquant chez l'individu un inconfort. C'est ce sentiment qui incite l'individu à rechercher une solution. Dans de telles situations, il n'y a cependant pas de réponse claire. Cette absence de repères sollicite davantage qu'une décision basée sur le « bon sens ». Ces situations font émerger un conflit de valeurs et exigent un processus important de réflexion.

Que doit faire Julianne?

L'éthique est un domaine qui intéresse de plus en plus le monde de l'éducation. La compétence éthique fait partie des douze compétences essentielles prescrites par le Ministère dans la formation initiale en enseignement, depuis la réforme des programmes (MEQ 2001).

La conception de l'éthique demeure toutefois ambiguë dans les milieux de la formation et de la pratique. Ainsi, on semble reconnaître facilement que certains actes posés ne sont pas éthiques; cependant, il devient difficile d'expliquer pourquoi ou de prendre position clairement devant de telles situations. L'individu et la collectivité doivent par conséquent développer des compétences pour être en mesure d'agir lorsque se présentent certaines situations complexes. Aucun cadre social ne réussit à répondre clairement à chacun des problèmes qui surviennent.

Il est apparu essentiel de développer une compétence éthique chez l'enseignant, particulièrement durant les dernières décennies. Dans un texte publié par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE 1990), on mettait clairement en évidence les transformations sociales et leurs défis éthiques. Par exemple : la mondialisation des cultures et des sociétés, la transformation des liens fondamentaux entre les personnes ou l'intégration de la science, des technologies et de l'information. On peut constater qu'au cours du dernier siècle, plusieurs changements ont bouleversé la culture, entre autres sur le plan scientifique et technologique et en ce qui concerne l'accès à l'information. En évoluant, la culture a modifié les valeurs collectives et individuelles. Toutes ces transformations génèrent des situations complexes importantes, qui sollicitent de la part des individus une approche de plus en plus éthique. Les enseignants agissent comme des passeurs culturels et demeurent des agents centraux dans le développement de ces attitudes.

Mais comment définit-on l'éthique professionnelle actuellement? Comment développer cette compétence? Par où faut-il commencer?

On propose ci-après des définitions de l'éthique et des points de repère pour développer sa compétence en éthique professionnelle en tant qu'enseignant.

L'éthique professionnelle est un concept complexe, difficile à définir. Certains auteurs permettent de se faire un meilleur portrait de l'éthique professionnelle en enseignement en expliquant l'éthique comme un mode de régulation sociale et une activité communicationnelle.

Desaulniers et Jutras expliquent en quoi l'éthique est un mode de régulation sociale, comme la morale, la déontologie ou la religion, qui reposent sur le principe que les conduites humaines ont besoin de repères et de limites pour le mieux-être de chacun et de tous : « L'éthique appliquée est une approche de l'éthique centrée sur la prise de décision éclairée par des personnes, dans des situations concrètes où les solutions habituelles sont inefficaces ou inexistantes. » (Desaulniers et Jutras 2006, p. 36). L'éthique professionnelle est une forme d'éthique appliquée, qui s'est développée particulièrement depuis les vingt dernières années, pour guider les professionnels dans leurs responsabilités envers les personnes aidées. Vue sous l'angle de la régulation sociale, l'éthique professionnelle exige que l'enseignant soit conscient qu'il joue un rôle précis dans un système de règles établies.

Photo : Denis Caron

Également, Legault (1999) explique en quoi l'éthique est une activité communicationnelle, en faisant ressortir la relation intersubjective, le travail d'équipe qu'elle implique. L'éthique est une quête de sens commun dans l'action. Il distingue par ailleurs l'éthique de la morale parce qu'elle se réfère à des valeurs plutôt qu'à des obligations. L'éthique situe nos décisions d'agir par rapport aux valeurs que nous désirons mettre en pratique et ainsi, penser éthique, implique avant tout la considération d'autrui, de ses valeurs, pour rejoindre la diversité. Par conséquent, une démarche éthique ne demeure pas une réflexion sur soi, mais se complète dans un dialogue, à la rencontre de l'autre, afin de décider ensemble et de prendre action. L'individu doit pouvoir reconnaître la posture et les valeurs professionnelles de l'autre. Il pourra le faire, toutefois, s'il est capable de les reconnaître en premier lieu chez lui-même. Les valeurs sont donc les éléments principaux de la démarche éthique. Chaque individu impliqué dans la décision doit considérer l'ensemble des valeurs en jeu. Cela suppose une communication réelle. Selon Patenaude (1998), la démarche éthique et le dialogue sont reliés de par leurs caractéristiques. Ainsi, comme dans le dialogue, on retrouve dans la démarche éthique : l'intersubjectivité, la recherche de sens commun, le processus de construction de sens en coopération, la reconnaissance des écarts existants entre les interlocuteurs, la modification de la situation respective des interlocuteurs et la mobilisation de notions fondamentales d'ordre éthique.

- L'*intersubjectivité* est invoquée par le fait que tout discours se passe entre deux personnes en relation dans la recherche de sens. Le dialogue n'est pas un modèle de communication directionnelle, mais une dynamique entre deux parties. L'éthique implique une telle intersubjectivité, une interrogation dans notre rapport à l'autre.

- La *recherche de sens* commun répond à un besoin d'approfondir ensemble une question initiale. Cette question de départ doit être conjointe et trace l'objectif du dialogue. Le seul présupposé certain, dans la recherche de sens commun, est que toute réponse est possible.

- Le *processus de construction de sens en coopération* implique que le contexte peut modifier la forme de la communication. Le discours échappe aux conventions ou aux organisations préétablies. Ensemble, les deux personnes s'interrogent et enrichissent leur construction. Chaque participant parle et écoute.

- La *reconnaissance des écarts existants entre les interlocuteurs* est nécessaire à la compréhension. Chacun fait ses hypothèses sur les croyances et les connaissances que détient celui à qui il s'adresse. C'est dans l'interrogation qu'il vérifie ses hypothèses et révise ses présupposés.

- La *modification de la situation respective des interlocuteurs* qui résulte du dialogue conduit à la construction de l'identité personnelle de chaque personne participante. L'éthique implique l'évolution des personnes concernées.

- La *mobilisation de notions fondamentales d'ordre éthique* est essentielle dans le dialogue. Dialoguer, dans la perspective qu'on s'approche de l'autre, laisse voir que cet acte n'est pas qu'un moyen d'échange de paroles, mais aussi un exercice où certaines notions fondamentales entrent en considération dans l'élaboration commune de sens : la parité de la parole, la réciprocité. Les règles éthiques rendent possible l'interrelation dans le dialogue.

On peut constater – que ce soit sous l'angle d'une activité communicationnelle ou d'un mode de régulation sociale – que l'éthique est une quête de sens dans l'action, un sens commun. L'éthique professionnelle implique des prises de décision et des prises d'action qui prennent en considération le contexte professionnel. Une démarche éthique se veut ainsi la co-construction de la meilleure solution et de la prise d'action qui respectent au mieux toutes les personnes concernées dans un contexte précis.

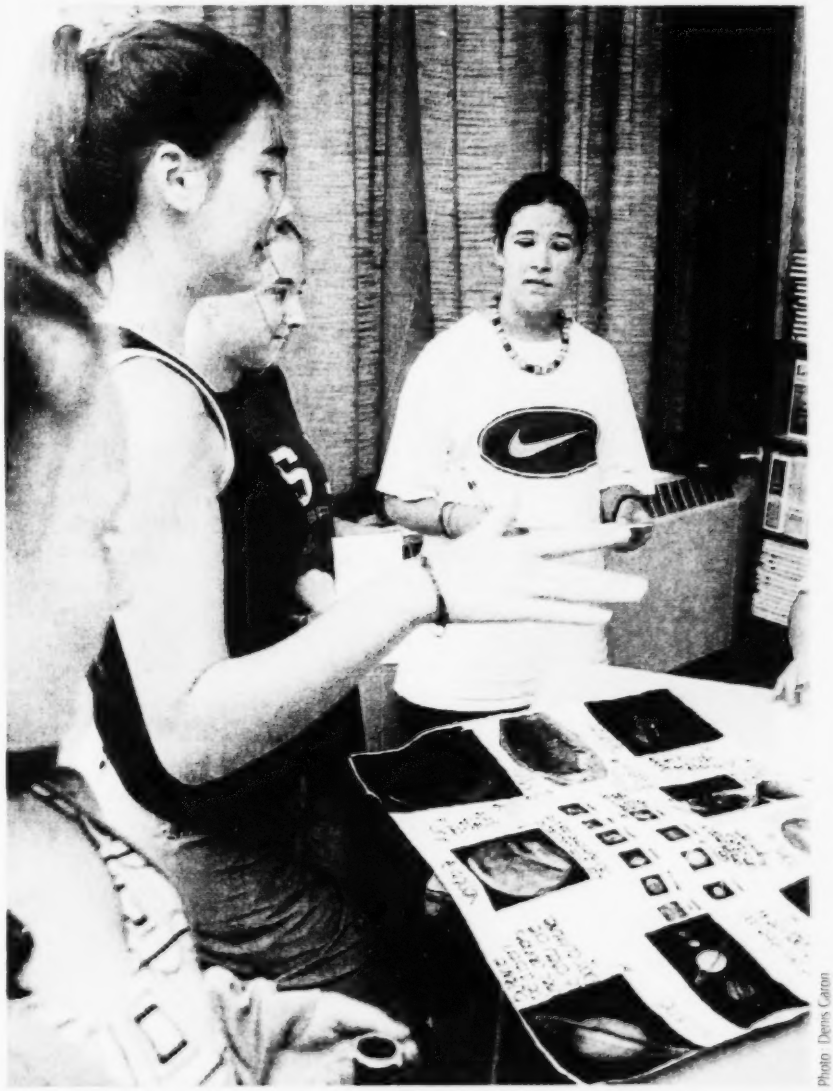


Photo : Denis Caron

Par où commencer?

En prenant d'abord conscience du cadre social dans lequel on s'inscrit comme enseignant. Quelles sont les lois qui régissent la société actuelle et les établissements scolaires? Quelles sont les missions véhiculées par les programmes de formation?

Chaque établissement est soumis à des balises qui sont imposées aux enseignants. Celles-ci encadrent les interventions de nature plus spécifiques aux particularités des institutions. À l'intérieur de celles-ci, plusieurs conventions, normes administratives et règlements sont en place et exigent que les enseignants justifient leurs actes.

Par ailleurs, on constate actuellement que l'éthique professionnelle collective à laquelle tous les enseignants pourraient se référer, et dans laquelle ils pourraient se reconnaître, est encore en émergence avec la professionnalisation de l'enseignement, laquelle vise à ce que les enseignants soient capables de répondre de leurs actes devant les membres de la profession et de la société.

La mission du Programme de formation de l'école québécoise se présente en trois axes : instruire, qualifier et socialiser. Les mandats généraux du système éducatif sollicitent une mobilisation des actions à l'intérieur des établissements et génèrent des normes : « La définition des finalités de l'éducation est un enjeu social et éducatif très important. En effet, les finalités explicites d'un système éducatif résultent d'un consensus social sur ce qui est considéré comme essentiel à développer par l'école. » (Desaulniers et Jutras 2006, p. 88)

On trouve également, à l'intérieur des milieux scolaires, des normes implicites telles que les codes de vie, qui donnent un sens aux actions journalières et une culture interne qui établit

le climat et la gestion des pratiques quotidiennes. Les milieux scolaires attendent des enseignants qu'ils s'impliquent dans les activités de la vie de l'école.

Finalement, comme la culture institutionnelle s'inscrit dans le mandat des programmes, on souhaite que les enseignants démontrent, dans leurs nombreuses interventions, leur implication dans le développement de leurs compétences et qu'ils demeurent actifs dans leur formation continue.

La Loi sur la protection de la jeunesse précise les actions que la société attend des adultes afin de protéger les jeunes.

La Loi sur l'instruction publique, qui a été modifiée en 1997 par le projet de loi 180, détermine le cadre légal d'exercice de la profession enseignante. Elle comprend une partie relative à l'éthique professionnelle enseignante, qui aborde successivement trois éléments : les droits de l'enseignant, ses obligations et la suspension ou la révocation du brevet d'enseignement.

Les conventions collectives régies par la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic, négociées par le gouvernement, les commissions scolaires et les syndicats.

(Desaulniers et Jutras 2006)

Pourquoi le cadre social est-il important à connaître?

Les règles et les lois servent de repères pour comprendre les limites du cadre quand il faut repenser une solution. Ignorer ce cadre aurait pour conséquence de ne pas considérer les consensus sociaux, les valeurs de société servant de langage commun pour construire, justifier et communiquer nos décisions. Par exemple, dans un cas où le harcèlement sexuel est en jeu, il est impensable de prendre une décision sans considérer que c'est inacceptable socialement. En ce qui a trait aux situations de harcèlement sexuel, cela apparaît plus facilement. Mais en ce qui concerne, par exemple, la confidentialité, quelles sont les lois qui existent concernant les enseignants? Les connaissent-ils?

Reconnaître un problème éthique

Julianne est placée devant une situation difficile. Est-ce vraiment un problème éthique? Un problème éthique se reconnaît par ses caractéristiques : il implique des conflits de valeurs; il génère une zone d'inconfort et d'incertitude; il implique autrui; il exige une réflexion; il exige une prise de position; il exige une prise d'action; il mobilise des habiletés de communication.

Par exemple, dans le contexte social actuel, la situation à laquelle Julianne fait face implique des conflits de valeurs puisque la masturbation en public n'est pas acceptée par la société. Cependant, elle ne sent pas mal à l'aise personnellement avec ce fait. Elle se demande à qui elle peut en parler, puisqu'elle est préoccupée par la confidentialité. Elle est inquiète pour la sécurité de Benoît parce qu'elle soupçonne que son beau-père lui inflige des corrections physiques et qu'il pourrait devenir furieux s'il apprenait que Benoît pose des gestes pouvant rendre plusieurs personnes inconfortables. Julianne fait face à un problème éthique puisqu'on retrouve toutes les caractéristiques mentionnées plus haut.

Un contre-exemple serait qu'un enseignant découvre qu'un collègue fait des attouchements à un élève. Il aurait peut-être un malaise, mais, en principe, pas de conflit de valeurs, puisque le cadre social indique clairement que l'action à privilégier pour toutes les personnes concernées est de dénoncer un tel acte et de faire cesser les gestes offensants. Il y aurait clairement une attitude non éthique de la part du collègue en faute, mais pas de problème éthique à résoudre pour l'enseignant qui le découvre.

Développer une attitude éthique

La réflexion ressort comme la principale compétence à cibler pour développer une attitude éthique : « La conscience éthique se développe en favorisant la réflexion, le questionnement à propos des conséquences sur les personnes de toute décision et de toute intervention. » (Desaulniers et Jutras 2006, p. 6)

Dans cette vision, la connaissance de soi apparaît comme le premier vecteur de changement dans la réflexion. L'individu doit d'abord connaître ses valeurs. Ensuite, placé devant un dilemme éthique, le dialogue devient nécessaire. La communication réelle exige par ailleurs des habiletés de base pour éviter le monologue.

Moyens pour développer son éthique professionnelle dès le départ

Comment favoriser le développement de l'éthique professionnelle dès le début de la pratique? Un moyen adéquat serait de chercher des lieux pour échanger, des espaces de partage exempts d'enjeux politiques. Également, s'exercer à vivre des délibérations éthiques en équipe de professionnels, en traitant de problèmes réels.

Legault (1999) propose une grille de délibération éthique qui permet de considérer les variables importantes à considérer dans une prise de décision à l'intérieur d'un processus dialogique collectif qui permet le classement et l'évaluation des informations. Elle comprend quatre phases principales touchant des dimensions de la décision motivée : prendre conscience de la situation (analyser tous les éléments et les conséquences possibles), clarifier les valeurs conflictuelles (analyser les choix contradictoires), prendre une décision éthique (hiérarchiser des valeurs et des choix de l'action respectueuse) et établir un dialogue réel (déterminer si la solution choisie est acceptable pour toutes les personnes concernées).

Ces moyens contribuent au développement de la compétence éthique, mais dans l'action où les interventions rapides sont nécessaires, qu'advient-il de l'attitude éthique?

Julianne a une dizaine d'années d'expérience dans l'enseignement. C'est la première fois qu'elle se trouve dans la situation où un élève se masturbe dans la classe. Ce n'est toutefois pas son premier problème éthique à résoudre. Le processus d'intervention est différent de celui dans lequel elle se serait engagée il y a dix ans. L'urgence n'est pas la même. Sa capacité à vivre l'incertitude aussi a changé.

Elle a conscience de l'importance de ne pas réagir trop rapidement à une situation qui implique autant de complexité et de prendre le temps nécessaire pour réfléchir.

Elle baisse le volume de la musique et annonce aux élèves qu'aujourd'hui, il y aura une activité surprise et que la relaxation sera plus courte. Elle leur demande de ranger leur tapis et venir à l'avant de la classe près de l'armoire pour l'activité surprise. Cette interruption a suscité l'intérêt de Benoît qui a aussitôt cessé ses activités personnelles. Tous les élèves s'affairent rapidement à ranger leur tapis.

Julianne prendra le temps d'en parler avec l'éducatrice dès la fin de la classe. Elles décideront ensemble des personnes à impliquer dans leur prise de décision. Elles rechercheront ensemble la meilleure solution et prise d'action qui respectera au mieux toutes les personnes concernées, y compris elles-mêmes.

M^me^ Lise-Anne St.Vincent est actuellement professeure invitée à l'Université de Montréal, au Département de psychopédagogie et d'andragogie, et responsable de la formation pratique en enseignement en adaptation scolaire.

Références bibliographiques

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1990.

DESAULNIERS, M.P. et F. JUTRAS. *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*, Québec, PUQ, 2006.

LEGAULT, G.A. *Professionnalisme et délibération éthique*, Sainte-Foy, PUQ, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*, Québec, 2001.

Une entrevue avec M^me^ Fasal Kanouté

Propos recueillis par Louise Sauvaire

Aujourd'hui, la réussite éducative des enfants et des jeunes passe inévitablement par le développement d'une relation de qualité entre l'école, les familles et la communauté. Or, cette relation s'articule autour de valeurs éducatives véhiculées autant par les parents que par les intervenants communautaires ou le personnel scolaire. Que ces valeurs soient convergentes ou divergentes, elles influencent les rapports entre les acteurs; de manière objective, il en découle un décalage plus ou moins grand. Pour en traiter et pour jeter un regard réflexif sur les valeurs dominantes que le personnel scolaire et l'école transmettent, *Vie pédagogique* a réalisé une entrevue avec Fasal Kanouté, professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et spécialiste de ces questions.

Fasal Kanouté – En fait, je dirais que ce décalage est une réalité en soi pour toutes les familles et pour l'école, parce qu'il n'y a pas de chevauchement parfait entre la culture familiale et la culture scolaire. Par exemple, certaines familles vivent dans des conditions objectives tellement dures qu'elles ont de la difficulté à se mettre en continuité avec la culture scolaire. D'autres ont déjà une vision de l'école structurée dans un environnement différent. C'est le cas des personnes immigrantes ayant vécu un rapport à l'école dans leur pays, comme parents ou comme élèves. Cette vision reste dans leurs représentations. Pour certaines, ce décalage est dû à un contentieux qui a pris naissance dans leur expérience scolaire. L'école ne leur a pas laissé un bon souvenir parce qu'elles y auraient, par exemple, accumulé des échecs. Il faut alors beaucoup de patience pour pallier cette expérience scolaire douloureuse afin que le décalage puisse se résorber. Cela prend du temps pour défaire une vision de l'école et en construire une nouvelle. Quand on est intervenant, il faut reconnaître que la culture scolaire est une culture projetée et consensuelle qui n'est évidemment pas à la même distance de toutes les familles. Je crois que ce décalage mérite d'être décortiqué de manière très diversifiée, de manière à pouvoir lire ce qui le structure pour chaque groupe de familles.

F. K. – Je trouve que c'est très bien pour une société. Il y a une cinquantaine d'années, au Québec, la centralité culturelle était structurée autour de la religion. Aujourd'hui, il y a

plusieurs formats de famille et plusieurs possibilités de se définir en tant qu'individu dans la société. L'école doit négocier avec cette réalité, tout en s'occupant du volet de son mandat qui est de former des citoyens. Depuis les années 70, une culture de participation s'est installée. Beaucoup de débats ont pris naissance dans les familles, dans les communautés, et c'est ce questionnement qui fait évoluer les choses et permet au milieu de revoir son mandat et de le réajuster. Cependant, il ne faut pas oublier que la culture scolaire n'est pas seulement propre aux enseignants et aux directions d'école. C'est une culture qui se transforme à l'image des rapports de force qui existent dans la société.

F. K. – Confrontées à ce décalage, les familles utilisent des stratégies diverses. Ainsi, certaines connaissent déjà toutes les formes possibles que cette relation peut prendre avec l'école, de la communication à distance par téléphone ou au moyen de l'agenda jusqu'à l'implication dans les comités, en passant par le suivi scolaire à la maison ou l'échange avec l'enfant concernant son quotidien à l'école, par exemple. D'autres familles peuvent ne pas être en accord avec certaines valeurs de l'école, mais elles vont choisir, sur un plan stratégique, de s'engager dans le suivi scolaire. Pour ce faire, il faut que les familles aient les moyens et les ressources nécessaires. Enfin, il est évident qu'il y a des familles qui vivent une distance telle avec l'école que le décalage ne fait pas l'objet d'une réflexion prioritaire; ce qui a un impact sur la réussite scolaire de l'enfant parce que celui-ci est partagé entre deux milieux de socialisation, la famille et l'école, et que tout est conflictuel pour lui entre ces deux expériences. Il est alors nécessaire que l'école et les parents travaillent sur ce décalage et qu'il y ait une médiation pour aider les familles à le résorber.

F. K. – L'enseignant transmet les valeurs que le curriculum lui demande de transmettre parce qu'il est un agent de transmission, mais il transmet aussi des valeurs en tant que personne. Si on voit l'ensemble des adultes comme une haie que traverse l'enfant, on ne peut penser qu'il puisse s'en sortir indemne, cela dit au bon sens du terme. L'enfant va faire siennes certaines valeurs de l'école – même si elles sont conflictuelles avec celles de sa famille – parce qu'elles lui apportent quelque chose. Quant au mandat de l'école, il est de créer un rapport structuré au savoir, surtout un savoir à l'écrit, du moins dans les sociétés occidentales. Il y a des contextes familiaux où l'enfant est déjà socialisé à cette culture formelle. Pour ces familles, l'école est une plus-value, ce qui peut les amener à visualiser le cheminement de celle-ci et les différentes possibilités de qualification sociale pour leur enfant. D'autres familles sont plus éloignées de cette culture formelle. Il revient à l'école de les y rapprocher.

Fasal Kanouté

La question fondamentale à se poser est : Que peut-on mettre en place pour ne pas creuser ces inégalités, pour les réduire au maximum, puisque les élèves ne viennent pas à l'école avec les mêmes acquis? À l'école, on les forme à des valeurs consensuelles telles que l'égalité, le respect et la tolérance. C'est le rôle de l'école de s'ouvrir sur les milieux des enfants, non pas en les disqualifiant, mais en prenant appui sur ces milieux. En grandissant, les enfants développeront eux-mêmes des outils pour composer avec leurs différentes appartenances.

F. K. – Dans l'ensemble, oui, mais le nœud du problème, c'est ce que les personnes vont faire devant ce décalage. Certaines pensent que si elles se centrent sur l'élève et sur sa réussite à l'école, elles vont le juguler. Or, l'enfant et l'élève, c'est la même personne. Se fermer les yeux, oublier la famille, occulter ce que l'enfant vit à l'extérieur et apporte à l'école pour se centrer uniquement sur ce qui passe dans la classe n'est pas une perspective féconde. D'autres personnes voient la culture scolaire comme la norme, la référence. Elles croient alors que c'est à la famille de se con-

former aux attentes de l'école. Il ne s'agit pas là non plus d'une bonne perspective, car on néglige certains enfants. On avantage surtout ceux qui sont capables de négocier seuls entre ces deux milieux, ainsi que les familles qui ont les moyens de dialoguer avec l'école ou de la bousculer. Par contre, celles qui sont intimidées par la culture scolaire et par le symbole que constitue l'école vont rester en retrait. En général, on a tendance à ne pas prêter attention à tout ce qui d'emblée n'est pas en convergence avec notre vision des choses. Parce qu'évidemment, constater qu'il y a un décalage implique que l'on se questionne sur sa responsabilité. Toutefois, il est rare que cette dernière n'appartienne qu'à la famille. Donc, une fois qu'on a reconnu sa responsabilité, on doit travailler à réduire ce décalage. Les intervenants du milieu scolaire sont de plus en plus conscients du fait que la famille et l'école doivent agir en même temps et que l'école doit baliser les conditions de cette coéducation.

F. K. – L'enseignant possède beaucoup de pouvoir et il doit pratiquer une décentration : objectiver ses propres valeurs pour mieux entrevoir la légitimité d'autres possibles. Les parents ont le droit d'avoir des valeurs différentes. L'enseignant peut se positionner par rapport à des pratiques religieuses ou socioculturelles, mais il n'est pas pertinent de verbaliser son désaccord sur ces valeurs – implicitement ou explicitement – auprès de l'enfant. Un élève a besoin de temps pour « se socialiser » à la culture scolaire et pour s'approprier le curriculum. De la même manière, la démarche de socialisation familiale de l'enfant s'inscrit dans la durée et elle n'est pas toujours facile pour lui. Ceci me fait penser à un père musulman qui déclarait : « Des gens me disent que mon enfant ne doit pas apprendre à jeûner, car c'est difficile pour un enfant… Ce n'est pas une raison suffisante! ». Donc, on peut avoir toutes sortes de représentations sur les pratiques sociales et les valeurs des familles, mais on ne peut pas d'emblée les aborder comme un problème. Par contre, si elles ont un impact sur le bien-être de l'enfant ou sur son vécu scolaire, on peut approcher le parent par ce biais en lui disant, par exemple, qu'on a perçu que son enfant ne se sentait pas bien en classe parce qu'il ne supporte pas d'avoir faim. On a le devoir de s'en ouvrir à la famille en mettant l'enfant au centre de nos préoccupations. Il faut inviter les parents à venir partager notre réflexion sur le vécu de leurs enfants et à trouver la solution avec nous, mais il ne faut pas d'emblée disqualifier les valeurs des familles.

F. K – Globalement, il s'agit d'accueillir les parents. Certains veulent venir à l'école, mais on leur ferme la porte, parce qu'on craint l'envahissement ou parce qu'on se demande comment négocier avec les différences de valeurs, les divergences et les conflits. Tout cela est pourtant inhérent à la relation entre la famille et l'école. Il faut ouvrir la porte aux parents et discuter du projet éducatif avec eux. La valeur la plus consensuelle sur laquelle on peut faire cheminer les parents, c'est la plus-value de l'école. On doit les convaincre que l'école peut apporter quelque chose à leur enfant. Je crois que les familles sont en mesure d'assimiler un tel discours du moment qu'on les écoute. D'ailleurs, dans une recherche qui portait sur la réussite des enfants dans un contexte où leurs parents ont peu d'instruction, j'ai constaté que ces derniers avaient un discours très présent sur la réussite scolaire. Bien sûr, ce discours n'est peut-être pas aussi structuré qu'il peut l'être dans d'autres milieux, mais on observe que ces parents sont conscients que l'école ouvre une fenêtre à leurs enfants.

Il faut reconnaître aussi que le vécu difficile de certains parents leur démontre que l'école n'est pas là pour tout le monde. Prenons l'exemple de ceux qui sont victimes de discrimination en raison de leur appartenance à une communauté culturelle donnée. Même si on dit à leurs enfants que la réussite passe par l'école et qu'ils auront une place dans la société, ces parents s'attendent à ce que la société oppose des barrières à leurs enfants, car c'est ce qu'ils vivent. De leur côté, les enfants constatent que leurs parents n'arrivent pas à s'insérer professionnellement dans la société, malgré leurs diplômes et leurs compétences. Il en va ainsi, également, pour certains enfants de milieux défavorisés, qui réalisent que leurs parents n'arrivent pas à leur assurer une sécurité à la hauteur de leur investissement, même s'ils cumulent deux emplois dans des manufactures. Donc, ce n'est pas toujours une question de manque de volonté ou de convergence de valeurs, mais plutôt une question de contexte extrêmement difficile. Il ne faut surtout pas voir ce décalage comme un handicap, mais plutôt comme une donnée dont il faut prendre acte pour essayer de trouver la manière la plus heureuse d'y travailler sans disqualifier les familles.

F. K. – On peut demander aux parents ce qu'ils aimeraient faire à l'école et respecter leur contexte familial. Dans tous les cas, il faut affirmer que le parent est en mesure de faire quelque chose pour son enfant. De la même manière, il est important de connaître la communauté pour laquelle on travaille et de savoir ce qu'elle a à offrir. Ce ne sont pas toutes les écoles qui font cette démarche. Par contre, certaines sont conscientes du bénéfice qu'elles peuvent retirer à mettre les parents en réseau autour de l'exercice de la parentalité, un travail beaucoup plus large que celui du métier de parent d'élève. Ce faisant, ils vont pouvoir rencontrer d'autres parents et se donner une voix propre. On craint parfois cette voix organisée des parents, mais il est sain qu'ils aient le pouvoir de nous déstabiliser. Bien sûr, les recevoir ne veut pas dire tout accepter, parce que l'école a un mandat et qu'elle a des comptes à rendre à la société, mais il est important qu'elle négocie avec les parents.

F. K. – L'école est un milieu de vie. Les enfants y expérimentent les mêmes difficultés que leurs familles le font dans la société : le phénomène d'exclusion, le fait de sentir qu'il y a beaucoup d'omissions et de non-dits par rapport aux difficultés qu'ils rencontrent à l'intérieur et à l'extérieur, etc. Je parle aussi du racisme, osons le dire, parce qu'il y a des jeunes des minorités et d'autres élèves à qui

l'école envoie le message que pour réussir, il leur faudra toujours donner 200 p. 100 ou qu'ils ne sont pas faits pour réussir. Imaginez un enfant qui, tout au long de sa scolarité, reçoit le message explicite de l'école que ses parents ne sont pas de bons modèles ni de bons citoyens. Les enfants décodent ces attitudes et ces comportements comme un renoncement non seulement à les aider, mais aussi à refléter ce qu'ils vivent dans leur communauté comme minorité. On n'atteint pas seulement la relation avec le parent, mais on touche la relation avec l'enfant dans ce qu'il est, parce que ses parents font partie de son identité. Cette disqualification de ses parents a un impact sur l'enfant. L'école ne soulève pas ces problèmes. Pourtant, il est très important de les aborder.

F. K. – Il faut que l'école enseigne la diversité et l'intègre dans son fonctionnement, c'est-à-dire que les familles sentent que l'école, la direction et les enseignants sont sensibles à la diversité d'ici et d'ailleurs. Le personnel scolaire doit être sensibilisé aux défis et aux enjeux relatifs à cette diversité. Notre rôle, fondamentalement, est d'essayer de redistribuer les cartes. Ce qui me rassure, c'est qu'il y a des gens qui partagent cette vision, même si d'autres pensent – et c'est malheureux – que le travail ne se situe pas dans cette réflexion. Il faut s'ouvrir au monde, en montrer la richesse, parler de la diversité au-delà de la façon dont elle se structure en classe et avoir une vision positive de ce qui enrichit notre propre culture, notre propre société. Cela se réalise sur le plan du discours, du symbolisme du matériel didactique, des exemples et des analogies ainsi que des activités de réinvestissement. Il faut provoquer une réflexion globale sur ce qui se passe dans le monde, mais d'une façon positive. Si l'on parle tout le temps de la diversité à travers des clichés misérabilistes, sexistes ou racistes, on ne peut pas encourager les enfants qui ont besoin, eux, d'un message d'espoir. Cette ouverture sur la diversité, il faut d'abord la connaître soi-même, en ayant le courage de l'explorer, en sortant de sa zone de confort. L'enseignant doit commencer par visiter le quartier de l'école, car je ne vois pas comment on peut enseigner sans partager ce vécu. Traverser le quartier à un moment où les familles sont revenues à la maison, pour en sentir l'ambiance; aller dans les marchés, les cafés; lire des romans, voir des films qui sont réalisés par des personnes porteuses d'une culture différente. Pour pouvoir enseigner, il faut découvrir la diversité du monde!

M^me^ Louise Sarrasin est journaliste indépendante et enseignante.

Certes, le changement de posture pédagogique que va induire l'implantation du nouveau programme d'*Éthique et de culture religieuse* est une occasion privilégiée pour aborder cette question délicate des valeurs dans le milieu scolaire. La compétence « Pratiquer le dialogue dans la perspective du vivre-ensemble » est une piste à explorer.

Il est intéressant de s'attarder à toutes ces expériences qui donnent aux enfants l'occasion de partager leurs valeurs, en les exprimant et en les confrontant parfois.

Cette place laissée au dialogue – que ce soit dans des conseils de coopération ou à travers des expériences de philosophie pour enfants – est un axe de prolongement qui permet à tous les intervenants de mesurer l'importance de travailler en ce sens dans les écoles. L'émission *Philosopher sur les mathématiques,* diffusée sur le canal *Savoir* [www.canal.qc.ca] propose des exemples qui démontrent la faisabilité de telles démarches pour exprimer ses principes idéaux afin de bâtir des communautés apprenantes plus harmonieuses et capables de fonctionner dans un monde aux valeurs parfois éclatées.

La déconfessionnalisation du système scolaire québécois nous donne l'occasion collectivement et concrètement de mettre en avant une école publique qui se veut inclusive, commune, ouverte et démocratique.

Il est certain que la question de la formation des enseignants et de l'ensemble du personnel qui travaille dans les écoles se pose et le référentiel de compétences professionnelles en fait mention. Faut-il le rappeler?

par Nadège Jean

Il y a certaines conférences qui, tout en suscitant la réflexion, vous bouleversent au plus haut point. Lors du 31e congrès annuel de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), qui s'est tenu en mars 2006, c'est ce que j'ai effectivement ressenti. J'ai eu le plaisir d'écouter Mario, un ex-détenu, nous parler de son cheminement scolaire pendant son séjour en prison. Cheminement remarquable, extraordinaire : il y est entré classé analphabète et il en est ressorti en ayant obtenu un diplôme du collégial! Alors que Mario venait tout juste de clore sa présentation, les applaudissements nourris et prolongés de l'auditoire présent dans la salle du congrès exprimaient une sincère émotion remplie d'admiration.

Mais avant la prison et un tel succès, que s'était-il donc passé? Dans une certaine mesure, l'histoire de Mario ressemble à celle de plusieurs enfants de notre époque. Famille monoparentale, père absent, la vie dans un quartier défavorisé où on ne joue pas qu'au ballon dans la rue… Son parcours scolaire débute difficilement. Il devient vite honteux de ses échecs scolaires. Sa grande taille constitue pour lui une sorte d'handicap. On attend davantage de lui. Dès lors, un énorme effet Pygmalion lui porte préjudice tant au regard de ses capacités intellectuelles que de ses habiletés sociales. Il n'est pas violent, mais renfermé sur lui-même. Au primaire, il est considéré fortement à risque et au secondaire, il est orienté dans une classe de cheminement particulier, avec des élèves déficients. N'ayant pas le sentiment d'y être à sa place, c'est là que tout dérape. Il ne contrôle plus rien dans le milieu scolaire ni sur le plan des apprentissages, ni socialement. Il dérive et finit par se retrouver en prison. Il a alors vingt-six ans. Il y restera au moins six ans.

À l'école, il avait en quelque sorte « manqué le bateau ». Pourquoi donc? Dans quelle mesure n'avait-on pas su souffler convenablement dans ses voiles? Comment Mario a-t-il pu surmonter son analphabétisme et aussi son ressentiment face au système scolaire et ainsi obtenir un diplôme du collégial? Pour répondre à ce genre de questions et ainsi mieux comprendre son parcours et tirer leçon de ses expériences, la pédagogue que je suis est ainsi allée lui rendre visite en prison. Sa réflexion sur son parcours m'a étonnée, car elle n'est pas simplement profonde, elle est remarquable.

Je n'avais pas encore commencé à le questionner qu'il me confia un élément clé expliquant sa motivation :

« Chaque fois que ma famille me rendait visite, j'emprisonnais une partie de leur vie et cela me faisait mal au cœur… Il fallait que je m'en sorte pour les en sortir. C'est ma femme qui, la première, a eu confiance dans mes capacités d'apprendre. Elle a commencé par me donner des petites dictées par téléphone. Par la suite, en alphabétisation, j'apprenais en même temps que mon fils qui commençait l'école. Lui et moi, on s'écrivait des petits mots et je l'encourageais dans ses devoirs. Notre intérêt pour l'école devenait notre point de rencontre et ça me donnait le goût de le suivre. On allait jusqu'à s'échanger des trucs pour mieux apprendre. On a créé des liens. »

Voilà qu'il me met sur une nouvelle piste; celle du rôle incontournable des parents. Malgré son emprisonnement, Mario a tout de même réussi à être, pour son fils, le père qu'il aurait lui-même voulu avoir. N'ayant pas reçu l'attention tant désirée ni de son père, ni de ses enseignants, il n'est pas surprenant que les rêves que Mario a pu avoir comme enfant se soient malheureusement trop tôt et très vite évanouis. Je n'ai pas pu m'empêcher de penser à tous ces enfants qui peuvent ressembler à Mario et que nous, pédagogues, avons croisés hier dans nos classes et que nous croisons aujourd'hui et encore certainement demain. Qu'aurions-nous dû faire pour éviter que Mario ne dérive? Que pouvons-nous faire?

Son regard s'est subitement voilé. « Ce sont les paroles qui m'ont été dites. Le pire, c'est que comme enfant, on ne réalise pas les conséquences de certaines paroles. Ce n'est qu'avec le recul que, beaucoup plus tard, on les comprend. J'étais tellement timide, renfermé et isolé; j'avais une telle difficulté à communiquer.

Je le vois bien avec mon fils. Il a une prof qui le soutient et qui l'écoute sans préjugé, même si son père est en prison. Elle l'aide à comprendre ce qu'il vit. Elle l'encourage à communiquer. Il aurait fallu que j'aie la même chance. Les rares fois que quelqu'un essayait de me parler, je m'isolais, vu que ce que l'on me disait n'était pas accessible dans ma compréhension d'enfant. Il aurait fallu qu'on vienne me chercher en dedans pour me faire voir autre chose. »

Mais pour lui « faire voir autre chose », encore fallait-il que les enseignants et les autres adultes que Mario a rencontrés sur le chemin de son enfance et de son adolescence puissent apercevoir cette fragilité! Or, ce n'est ni sa carrure, ni sa haute taille qui auraient permis de la détecter. Bien au contraire, cette apparence constitua une sorte de handicap, le signe trompeur d'une maturité qu'il n'avait pas. C'est pour cette raison que les enseignants et les adultes exigeaient beaucoup trop de sa part, intellectuellement et socialement. Ce genre d'incompréhension aura des effets dévastateurs. Son estime de soi va commencer à se fissurer.

Sa réponse fut instinctive. « Ce n'est pas de le dire qu'il aurait fallu, mais de le faire, de le vivre avec moi! De mémoire, je ne vois pas d'enseignants qui se soient vraiment assis pour discuter avec moi afin de m'écouter, de m'aider dans le but de me sortir de mes

Photo : Denis Carpi

difficultés. Ce n'était pas de leur faute, ils n'avaient pas le temps, ou peut-être trop d'élèves dans leur classe, alors je m'effaçais. À la maison, il n'y avait pas grand monde pour m'aider. Le prof aurait pu être un modèle ou m'en suggérer un. Une chose que j'aurais aimée, c'est d'être au courant de ce qui se disait dans les rencontres de parents avec les profs. J'aurais aimé ça savoir ce qui se disait, parce qu'après, je restais avec la conviction que je n'étais pas bon, sans savoir pourquoi. J'aurais voulu être consulté et impliqué. Personne ne prenait le temps de m'expliquer mes difficultés et de me dire comment faire pour comprendre. Étant donné que l'on ne me disait rien, je restais sur le doute et je m'enfonçais dans mon manque de communication parce que je ne me faisais pas confiance : je devais être trop bête pour qu'ils ne prennent pas le temps de m'expliquer mon problème d'apprentissage. J'avais un gros déchirement en dedans et ça, personne ne le savait. »

Ce propos m'interpelle profondément. Une question ne manque pas de surgir dans mon esprit. Je n'hésite pas à la lui poser.

« Le prof aurait pu être un modèle ou m'en suggérer un. J'ai eu la chance une fois de rencontrer un monsieur qui me laissait prendre soin de ses chevaux. Il m'encourageait à aimer l'école, la vie. Un jour, il a déménagé. C'était le vide et personne n'a pensé remplir ce vide. Il y a une autre personne qui a voulu m'aider en 1re secondaire. C'était une religieuse qui avait dû comprendre ma difficulté, une sorte de dyslexie. Elle était allée voir le directeur pour lui demander de me faire passer l'examen à l'oral. Mais cela n'a pas donné les résultats escomptés. »

Tout en comprenant bien ce que me disait Mario, une question me trottait dans la tête : bien sûr, il y a l'école, les enseignants, le système, etc., lui ai-je dit de manière quelque peu provocante,

Mario me répondit avec lucidité :

« Je me pose souvent la question. J'aurais peut-être dû crier à l'aide! Mais je n'ai pas su. Parce que je ne me faisais pas confiance, je pensais que je devais être trop bête. En tout cas, je sais une chose, j'aurais aimé ça que le sourire soit au rendez-vous. Parce que pour moi, ça, c'est une ouverture vers la communication, ce que je n'ai pas eu… J'avais un gros déchirement en dedans et ça, personne ne le savait. Il aurait été important de m'expliquer la situation. M'expliquer pourquoi et à quoi ça sert. Si, à l'école, j'avais eu plus de soutien aux devoirs et plus d'encadrement, peut-être cela aurait changé les choses… Comme je n'avais aucun soutien, je me suis tourné vers des modèles "non scolaires". Ceux qui m'écoutaient venaient de la rue. Eux, au moins, ils me valorisaient. »

En effet, dans la rue, Mario prend conscience de capacités jusque-là insoupçonnées. Disposant d'une forte carrure, celle-ci lui procure une force physique qui ne demande qu'à être exploitée. De mauvais coups en mauvais coups, avec d'autres garçons mis comme lui dans la marge de la société, il va très rapidement rencontrer de jeunes délinquants et aussi de moins jeunes. Ce sont eux qui vont prendre le temps de l'écouter. Dès lors, il va être perçu tout autrement que comme un incompétent. Et le voilà promu chef de bande. Souvent impliqué dans divers délits, pendant plusieurs années, il réussit à passer à travers les mailles des filets de la police. Un jour tout de même, il se fait arrêter. Accusé, reconnu coupable, il se trouve alors incarcéré. Au moins six années à passer derrière des barreaux.

Que faire? Il vient tout juste de devenir père. Pour lui permettre une véritable réhabilitation, les autorités carcérales lui proposent de retourner aux études. Mais comment diable s'y prendre quand on est comme lui classé analphabète? Soutenu par sa femme et sa famille, Mario prend son courage à deux mains. Dans un premier temps, il décide de s'inscrire à un programme d'alphabétisation. Quelques années plus tard, ses progrès sont incontestables. Désormais, la vie se présente pour Mario sous un tout autre jour.

En peu de temps, Mario arrive à obtenir son diplôme de 5e secondaire avec une moyenne de 81 p. 100! Fort et fier de ce remarquable succès, il poursuit ses études au collégial. Il les termine avec une moyenne de 85 p. 100! La reconnaissance que Mario voue à ses enseignants du milieu carcéral[1] est immense.

« Aujourd'hui, maintenant que je sais lire et que je lis beaucoup, je suis devenu capable de mieux communiquer. On dirait qu'en plus de lire, à cause de toutes les nouvelles connaissances et du vocabulaire que j'ai appris en lisant, je réussis mieux à dire ce que j'ai à dire et à mieux penser.

Il y a aussi la volonté de m'en sortir, pour moi et ma famille, mes enfants. Il y a eu des moments d'échanges avec mes enseignants, en prison. Ils m'ont valorisé, m'ont mis en confiance. C'est drôle à dire, mais maintenant je me sens plus libéré, plus confortable avec moi-même. J'ai acquis maintenant ce que je n'avais pas pu apprendre quand j'étais jeune. De voir comment mes profs en prison étaient tous excités avant et après mes examens du Ministère parce qu'ils avaient à cœur ma réussite, ça me valorisait et m'encourageait. C'était nouveau pour moi de voir que je pouvais avoir une relation constructive qui m'aidait dans mon cheminement personnel.

Tout ça m'a permis de regarder les événements du passé, de pardonner et surtout de regretter certains gestes que j'avais posés.

Mais ce qui est triste ici, c'est qu'à part avec mes profs, il n'y a pas grand monde avec qui je peux le partager, car ça éloigne certains, sans oublier ceux qui n'ont pas confiance en ma démarche.

Mais quand même, c'est plein de petites choses qui font de grandes choses. »

Si la situation de Mario m'a donc profondément interpellée, c'est que moi-même, comme enseignante ou comme orthopédagogue, j'ai déjà rencontré d'autres petits Mario. Ai-je su être attentive à leurs demandes d'écoute? Ai-je vraiment su leur adresser des paroles ou faire des gestes qui leur auraient montré le bon chemin, celui le long duquel ils auraient pu s'épanouir et aussi contribuer au bien-être général de la société plutôt que de glisser vers le monde de la délinquance? Dans quelle mesure notre système scolaire est-il fautif? Pour éviter ce genre de dérapage qui peut conduire au décrochage et éventuellement à la petite délinquance, voire à la grande, il me paraît nécessaire comme éducateur ou comme enseignant de nous interroger de la sorte. De fait, si le milieu scolaire ne saurait assumer toutes les responsabilités en la matière – les parents, les pairs, l'environnement social ont également leur part – les différents intervenants du milieu scolaire doivent prendre soin de toujours intelligemment décoder certains signaux de détresse d'enfants comme Mario. Une véritable écoute et une sérieuse empathie pourraient permettre de percer n'importe quelle carapace, du moins avant que celle-ci ne devienne trop dure, comme ce fut le cas pour le jeune Mario.

Pour terminer, permettez-moi de souligner deux propos que Mario m'a adressés, comme au détour de notre agréable et fort instructive conversation, qui m'ont tout particulièrement ébranlée.

- « En prison, toutes les connaissances intellectuelles m'ont permis de me libérer, de prendre conscience comment et pourquoi ça existe une société. Il ne faut pas seulement le dire, mais le démontrer. »

- « Je peux vous dire que l'ignorance intellectuelle est la pire des puissances, car elle peut nous amener au pire. »

Comment combattre cette ignorance intellectuelle? Pourquoi donc être instruit? Pour avoir les moyens de tracer son propre chemin dans l'existence. Pourquoi enseigner? Pour combattre l'ignorance, tout simplement, cette ignorance qui peut être dangereuse, qui peut devenir, ainsi que Mario me l'a fait comprendre à travers son témoignage, une puissance néfaste qui a le pouvoir de mener certains à l'indifférence et d'autres à la délinquance.

Comme pédagogue, je n'ai qu'un souhait : que l'indifférence et l'ignorance fassent le moins de dommage possible, sachant que ce sont les enfants eux-mêmes qui en sont toujours les premières victimes, les enfants du Québec d'aujourd'hui, les adultes de demain. Comment aller au-delà d'un apprentissage simplement scolaire pour lutter contre l'ignorance? Si Mario avait eu la chance de développer ses compétences transversales, cela ne lui aurait-il pas permis de mieux s'orienter dans la vie et ainsi assurer véritablement son développement métacognitif et son développement global comme personne? C'est une avenue à explorer!

Nous étions à la fin d'une belle rencontre lorsque, avant de nous quitter, Mario me confia :

« Je veux repartir à neuf, mais est-ce que tout le monde va me croire ou l'accepter? Vous savez, il y a encore un doute qui vient de loin, quand j'étais petit… Je dois encore grandir! Merci à ma conjointe qui a cru en moi! »

Merci Mario! Avec vous j'ai grandi.

Mme Nadège Jean est orthopédagogue.

NDLR : Maintenant libre, Mario poursuit des études à temps plein, en techniques de génie.

1. Le Service correctionnel du Canada offre dans ses douze établissements carcéraux du Québec tous les programmes d'enseignement allant de l'alphabétisation jusqu'au diplôme d'études secondaires (DES). Cinq établissements dispensent des cours menant au diplôme d'études collégiales (DEC) en sciences humaines. Certains autres donnent une formation en informatique en vue d'une attestation d'études collégiales (AEC). Une trentaine de programmes de formation professionnelle menant à une AFP sont aussi offerts de même que cinq types de diplômes d'études professionnelles (DEP). Les DEC et AEC sont dispensés en collaboration avec le cégep Marie-Victorin, tandis que les autres formations sont sanctionnées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

par Domenico Mastrota

Le constructivisme est une posture épistémologique qui prétend qu'une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action et en situation et par la réflexion sur l'action et ses résultats. La personne appréhende et comprend les situations nouvelles à travers ce qu'elle sait déjà et modifie ses connaissances antérieures afin de s'y adapter. Chaque adaptation à une situation permet d'élargir et d'enrichir le réseau de connaissances antérieures dont dispose une personne et cette progression continue du réseau lui permet de traiter des situations de plus en plus complexes.

Le constructivisme est une théorie du connaître (actif) plus qu'une théorie de la connaissance (passif) parce que l'action est le moteur du développement cognitif. Le constructivisme s'intéresse donc à la connaissance en action, à l'acte de connaître.

À la question « *Qu'est-ce que connaître?* », le constructivisme répond : connaître c'est s'adapter au nouveau, c'est une question d'intelligence des situations nouvelles. En effet, la fonction de l'intelligence est l'adaptation aux situations nouvelles. Une personne s'adapte en faisant l'expérience active de l'environnement.

Une étude célèbre de Held et Hein (1958) fait bien ressortir la différence entre l'expérience active de l'environnement et la perception passive de celui-ci. Ils ont élevé des chatons dans l'obscurité pendant plusieurs semaines, puis les ont soumis à une expérience visuelle dans des conditions contrôlées. Les chatons sont répartis dans deux groupes. Le premier groupe pouvait se déplacer librement et faire activement l'expérience visuelle de l'environnement; le deuxième groupe était attelé à un chariot et transporté, ne pouvant que voir passivement l'environnement. Après l'expérience, les chatons du deuxième groupe se comportent comme des chatons aveugles. Ils sont incapables de se diriger dans l'espace, se cognent sur les obstacles et tombent.

Selon Varela (1993), « cette expérience accrédite la thèse selon laquelle la perception visuelle ne se fait pas grâce à l'extraction d'informations dans le monde extérieur, mais grâce au guidage visuel de l'action ». En effet, c'est parce qu'il se dirige dans l'espace au moyen de sa perception visuelle que le chaton construit l'espace et apprend à s'y déplacer. Dans le cas des chatons passifs, leur regard se limite à voir passivement et ne dirige pas leurs déplacements.

Dans cette expérience, tout se passe comme si on demandait aux chatons « passifs » de connaître de l'extérieur, d'observer visuellement leur environnement et de se le représenter. Ensuite, on leur demande d'appliquer ce qu'ils auraient ainsi appris. On procède parfois pareillement avec les humains. Ainsi, on enseignait autrefois à nager en dehors de l'eau. On suspendait dans un harnais l'apprenant nageur au-dessus de l'eau, et on ne le descendait dans l'eau que lorsqu'il avait accompli correctement le geste technique approprié. La personne se retrouvait ainsi dans une position similaire à celle du chaton attelé à un chariot.

Dans certaines pratiques pédagogiques, l'apprenant est relativement passif. À titre d'exemple de pédagogie passive, pour enseigner la commutativité, on procède par des exercices routiniers du type suivant : [2 + 3 = 5 donc 3 +2 = ?]; [4 + 5 = 9 donc 5 + 4 = ?] et ainsi de suite. De tels exercices sont répétés pendant un certain temps. Puis l'enseignant informe l'apprenant que l'ordre dans lequel se fait l'addition ne joue aucun rôle et que cela s'appelle la loi de commutativité de l'addition. Ou encore, l'adulte fait l'apprentissage de la *commutativité* par enseignement programmé (voir le tableau 1).

Dans ce dernier exemple, l'apprenant est relativement passif; tout ce qui lui est demandé est de transposer un résultat dans chacun des couples d'addition, la réponse lui étant déjà fournie dans la première addition d'un couple. Puis il mémorise la définition de la commutativité qui lui est aussi donnée. Il ne se trouve pas à faire une expérience active en situation d'utilisation de ses connaissances arithmétiques. Son expérience ressemble davantage à celle des chatons passifs ou du nageur suspendu dans un harnais au-dessus

1.	2 + 4 = 6 donc 4 + 2 = ?	
2.	9 = 4 + 5 donc 9 – 5 = ?	6
3.	a + b = c donc b + a = ?	4
4.	x = y + z donc x = z + ?	c
5.	L'ordre dans lequel se fait l'addition ne joue aucun rôle. C'est la loi de commutativité de l'addition. Cette loi dit que b + a = a + ?	y
6.	Le fait que x + y = y + z se nomme la loi de la commutativité de_____	b
7.	Le fait que y + z = z + y se nomme la loi de la _____ de l'addition	l'addition
8.	La somme de trois nombres ou plus est la même quelle que soit la manière dont on les groupe 3 + 4 + 6 = (3 + 4) + ?	commutativité

Dans ce type d'apprentissage, l'apprenant ne voit pas la réponse qui est fournie seulement à la ligne suivante (la réponse est cachée d'une façon quelconque : par ex. par une feuille de papier). Toutefois la réponse est déjà contenue dans l'information qu'on lui donne avant de poser la question. Ce sont donc des réponses qui sont apprises sans qu'elles résultent d'une expérience active.

Photo : Denis Garon

de l'eau. Bref, son acte d'apprendre en est surtout un de mémorisation d'informations reçues de l'extérieur et une fois l'apprentissage réalisé, on espère qu'il pourra restituer ce qu'il aura mémorisé lors d'examens, et éventuellement, de l'appliquer dans des situations de la vie.

Piaget (1977, p. 40-41) raconte comment un mathématicien a découvert la commutativité par une expérience active réalisée quand il était petit.

> Tout jeune enfant, il était en train de compter des cailloux. Il les aligna et les compta en commençant par la gauche, et il en trouva dix. Puis, pour s'amuser, il commença par les compter de droite à gauche, juste pour voir, et il fut étonné d'en compter également dix. Il forma alors un cercle avec les cailloux et se mit à nouveau à les compter; il y en avait toujours dix. Il fit le tour du cercle de l'autre côté et trouva à nouveau dix cailloux. De quelque manière dont il les disposait, il retrouvait sans cesse le même nombre. C'est ainsi qu'il découvrit ce qu'en mathématique, on appelle la commutativité : c'est-à-dire que la somme est indépendante de l'ordre.

Dans cet exemple, la commutativité a été comprise en action et en situation. L'apprenant a appris en appliquant ses connaissances antérieures (compter, aligner les pierres, les mettre en cercle, etc.). L'acte d'apprendre n'en est pas un de mémorisation. Quand une connaissance est apprise en action, elle prend « naturellement » du sens pour la personne et ne nécessite pas d'effort de rétention. Une pédagogie s'inspirant du constructivisme proposerait aux apprenants des situations semblables à celles de cet enfant ou du chaton actif. Chez l'enfant, la perception visuelle guide les actions d'alignement et de comptage. Elle ne tire pas des informations de l'extérieur et traite des résultats de l'action propre, les pierres en elles-mêmes n'étant qu'un appui à la pensée constructive. L'apprenant pose donc des actions, puis il réfléchit sur ses actions et leurs résultats et conséquences. Puis, retour à l'action et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'il ait construit le concept de commutativité.

Connaître est un processus actif : c'est activer et appliquer ses connaissances antérieures. Connaître le nouveau se fait toujours à partir de ce qu'on sait déjà en action. La connaissance se vit et se conquiert en mode d'action. On donne sens aux situations non pas en traitant des informations, mais en activant d'emblée ses connaissances antérieures. Sans cette activation, la situation dans laquelle on se trouve et tout ce qu'elle comprend (objets, personnes, etc.) n'aurait aucun sens. Apprendre, c'est donc d'abord utiliser ce que l'on sait déjà. L'enfant qui fait son entrée au primaire n'arrive pas vide de toute connaissance; il a déjà tout un bagage cognitif. Il serait faux, par exemple, de croire qu'il ne connaît rien en grammaire, puisqu'il est capable de faire oralement un ensemble infini de phrases grammaticalement correctes. Un premier principe constructiviste s'énonce ainsi :
Tout apprentissage se réalise à partir de ses connaissances antérieures.

Lorsque j'apprends à jongler avec des balles, je m'y prends d'abord comme je sais déjà faire : lancer des balles et les rattraper. Mais je me rends très vite compte que je ne parviens pas à leur donner la trajectoire appropriée et que je ne coordonne pas bien mes lancers et mes attrapés. Je dois alors transformer mes gestes en les raffinant et en les coordonnant mieux. Un deuxième principe constructiviste ressort ici :
Tout apprentissage repose sur la transformation de ses connaissances antérieures.

Les deux principes d'apprentissage énoncés ci-dessus correspondent aux deux fonctions cognitives identifiées par Piaget : l'assimilation et l'accommodation. L'analogie de la digestion va permettre d'expliciter ces deux fonctions cognitives que Piaget a empruntées à la biologie.

L'incorporation des aliments dans un organisme nécessite une double transformation : celle des aliments et celle de l'organisme.

La transformation des aliments

Les aliments doivent être décomposés en nutriments pour pouvoir s'intégrer dans l'organisme. En effet, ce ne sont pas des aliments entiers qui sont incorporables dans l'organisme, mais seulement certains des nutriments qui les composent. La notion biologique d'assimilation renvoie strictement au processus qui permet d'incorporer des nutriments dans la structure physiologique de l'organisme sans entraîner une modification significative de celle-ci.

La transformation de l'organisme

Une personne qui ne consomme jamais de fruits de mer, de mets épicés ou de boissons alcoolisées risque l'indigestion les premières fois qu'elle va en prendre. Boire l'eau du robinet ou ingurgiter certains mets en pays étranger provoque parfois des troubles gastro-intestinaux. En effet, lorsque l'organisme absorbe des aliments inhabituels, son système digestif doit se transformer pour s'ajuster à ces nouveautés : par exemple, apprendre à sécréter les sucs gastriques

appropriés ou améliorer sa résistance aux épices et à l'alcool. La notion biologique d'accommodation renvoie à une transformation du système digestif pour s'adapter aux nouveaux aliments.

Lorsqu'on nourrit un bébé, on lui donne la nourriture appropriée au développement de son système digestif. Progressivement, on passe de l'alimentation liquide à une alimentation plus solide. L'alimentation est ajustée à son système digestif, qui se transforme graduellement. Cette transformation s'effectue toutefois de l'intérieur, sous l'effet de la croissance, bien sûr, mais aussi et surtout par sa capacité d'assimiler les aliments et de s'accommoder. On voit ici les limites de l'intervention extérieure : on peut alimenter le bébé, mais on ne peut lui donner un système digestif, ni assimiler et s'accommoder à sa place. Il en va pareillement pour le système cognitif.

Du point de vue du constructivisme, le système cognitif d'une personne a un fonctionnement analogue à celui de son système digestif.

Les notions d'assimilation et d'accommodation sont aussi des fonctions cognitives : elles permettent de comprendre comment les connaissances fonctionnent pour accéder à l'inconnu à partir du connu.

Du point de vue de ces deux fonctions, apprendre signifie être doublement actif : pour connaître quelque chose de nouveau, une personne lui applique ses connaissances antérieures (assimilation) et transforme ensuite une partie de ces connaissances (accommodation).

Assimiler

Au départ, une personne ne peut assimiler une nouveauté que dans le réseau de connaissances dont elle dispose déjà. Assimiler, c'est rendre pareil : par exemple, l'expression assimiler des immigrants veut dire les rendre semblables aux membres de la société d'accueil. La signification est la même sur le plan cognitif : assimiler des connaissances nouvelles, c'est les rendre semblables à celles dont on dispose déjà. C'est en quelque sorte les transformer en connaissances anciennes.

À titre d'exemple, considérons la prononciation des mots selon la langue parlée par la personne : assimiler la prononciation d'un mot d'une autre langue serait lui imposer la prononciation de sa propre langue. Ainsi on prononce le mot « pizza » à la française, alors qu'en italien il se prononce « pittsa », tout en s'écrivant pizza.

Assimiler, c'est transformer les connaissances nouvelles en ses connaissances anciennes.

L'assimilation est donc, pour ainsi dire, déformante. Piaget se plaisait à dire que lorsque la chèvre mange le chou, ce n'est pas la chèvre qui devient du chou, mais le chou qui est transformé en chèvre. Assimiler est donc transformer le nouveau et se l'approprier dans ses termes propres. D'où l'importance de demander aux apprenants de ne pas répéter textuellement la matière qu'on leur présente, mais de l'interpréter dans leurs propres mots.

Pour apprendre, il faut préalablement transformer la nouveauté et l'exprimer dans ses propres termes.

On dit souvent qu'apprendre, c'est assimiler la matière. On pense alors que c'est la matière telle quelle qui est mémorisée, sans transformation aucune. Cette interprétation de l'assimilation ne correspond pas à celle que lui attribue le constructivisme. Assimiler, dans le sens constructiviste, implique toujours une transformation (du chou en chèvre…). Dans l'analogie de la digestion, il faut transformer les aliments en nutriments pour que ceux-ci puissent être assimilés. Il en va pareillement pour les connaissances : il faut transformer les nouveautés reçues de l'extérieur en « nutriments cognitifs » et ce sont ces derniers qui s'intègrent dans le système cognitif de la personne.

Un point crucial mérite d'être ici souligné. Si un apprenant pouvait assimiler textuellement la connaissance qu'on lui présente, sans transformation aucune, cela voudrait dire qu'il « n'apprendrait » que ce qu'il savait déjà, et par conséquent, il n'aurait rien appris de nouveau dans ce qu'on lui enseigne.

En assimilant textuellement, on n'apprend rien de nouveau parce qu'on n'a rien transformé.

Certaines théories de l'apprentissage ne prennent pas en compte l'assimilation. C'est le cas de la théorie béhavioriste, qui mise strictement sur une modification du comportement par l'environnement extérieur : tout se passe comme s'il n'y avait que des accommodations (décrites en termes de modifications du comportement) dans l'acte d'apprendre. Or, puisque l'activité assimilatrice vient de l'initiative de la personne et que l'activité accommodatrice s'impose de l'extérieur à la personne, la perspective béhavioriste est cohérente lorsqu'elle propose que la personne apprend passivement.

Le béhaviorisme néglige l'assimilation, dans le processus d'apprentissage, et s'en tient à l'accommodation, réduite à une stricte modification passive du comportement.

Du point de vue du constructivisme, l'assimilation pure du nouveau constitue, en quelque sorte, une déformation de celui-ci. L'acte d'assimilation ne conduit au nouveau que si et seulement si il y a aussi accommodation, c'est-à-dire transformation des connaissances anciennes.

S'accommoder

Lorsque la personne assimile une chose, elle lui impose ses connaissances, elle la transforme en ses connaissances : dans notre exemple précédent, elle lit *pizza* au lieu de *pittsa*. Dans ce cas, il n'y a pas d'apprentissage nouveau. Par contre, en transformant sa prononciation, en passant donc de *pizza* à *pittsa*, la personne se trouve à accommoder sa prononciation. Simplement en termes de prononciation, l'apprentissage d'une langue nouvelle nécessite déjà une multitude d'accommodations. Pour pouvoir communiquer à l'intérieur d'une même langue, il s'avère parfois nécessaire de modifier son accent : les Français comprennent difficilement l'accent québécois, par exemple. Changer son accent n'est pas aussi facile qu'il n'y paraît et nécessite aussi de multiples accommodations.

S'accommoder, c'est transformer ses connaissances anciennes en connaissances nouvelles ou renouveler ses connaissances anciennes.

S'accommoder consiste donc à transformer ses connaissances anciennes, à les différencier : par exemple, je peux prononcer le mot

« table » en français ou en anglais. En toute situation, de telles modifications s'opèrent, leur variation provoquant, la plupart du temps, des ajustements plus ou moins importants aux connaissances que la personne met en action. Bref, les connaissances se renouvellent toujours un peu chaque fois qu'elles sont activées. Pour qu'une nouvelle connaissance soit incorporée, il faut que l'assimilation et l'accommodation se combinent : la connaissance ancienne assimile la connaissance nouvelle, puis elle s'y accommode.

Tout apprentissage résulte d'un processus d'équilibration entre l'assimilation et l'accommodation.

La transformation des connaissances activées s'avère parfois plus importante et va jusqu'à une modification de l'organisation même des connaissances. Ainsi, apprendre l'anglais comme langue seconde implique aussi une modification de la structure de ses connaissances, puisque chaque langue a sa structure propre. Pour un francophone, penser en anglais exige qu'il réorganise ses connaissances.

S'accommoder, c'est différencier ses connaissances antérieures ou les réorganiser.

C'est l'environnement (ou l'objet de connaissance, qu'il soit réel ou abstrait) qui force l'accommodation. Lorsque je parle à un Parisien qui n'est pas familier avec le français québécois, je me vois forcé d'ajuster mon accent si je tiens à être compris. La réussite de mon accommodation est sanctionnée par le fait que le Parisien comprend maintenant ce que je lui dis. À un niveau plus abstrait, le fait que j'admette que $a > b$ et que $b > c$ me conduira, avec le temps certes, et la logique s'imposant sous l'effet d'expériences actives, à comprendre que $a > c$.

Une connaissance n'existe pas isolément; elle est toujours liée à d'autres connaissances. Par exemple, je ne pourrais connaître la couleur jaune s'il n'y avait pas d'autres couleurs avec lesquelles la contraster. La couleur représente une structure cognitive (connaissance générale) qui permet de différencier et d'intégrer la grande diversité des couleurs (connaissances spécifiques). La cognition d'une personne serait ainsi organisée en structures semblables, des structures plus ou moins larges et plus ou moins intégratrices de connaissances spécifiques. Une personne ne peut donner sens à une situation ou à un objet qu'en l'assimilant à l'une ou l'autre ou à plusieurs de ses structures cognitives.

Une personne donne du sens à une situation en l'assimilant à ses structures cognitives.

Le pouvoir d'assimilation d'une personne repose sur la diversité et la structuration de ses connaissances antérieures. Or, les connaissances qu'elle possède ont été construites lors d'accommodations antérieures. Assimiler signifie donc appliquer ses connaissances antérieures et s'en tenir aux accommodations que l'on est déjà capable de faire.

Assimiler permet de naviguer en terrain connu, mais pas en terrain nouveau.

Chaque nouvelle accommodation élargit les possibilités d'application des connaissances d'une personne. Leur élargissement est plus ou moins important selon qu'il s'agit de connaissances spécifiques ou de connaissances structurales ou conceptuelles. Par exemple, apprendre de nouvelles additions ($1+1 = 2$; $1+2 = 3$, etc.) élargit relativement peu le pouvoir assimilateur des connaissances. Par contre, la compréhension d'un concept, par exemple celui de nombre, décuple le pouvoir assimilateur : ainsi, la compréhension de la structure du nombre entier positif permet de concevoir et de réaliser toutes les additions et les multiplications possibles, mais pas toutes les soustractions, ni toutes les divisions; en élargissant cette structure aux nombres négatifs, elle permet aussi de concevoir et de réaliser toutes les soustractions possibles; enfin, en élargissant la structure aux fractions, elle permet de concevoir et de réaliser toutes les divisions possibles.

Le nombre n'est qu'un exemple simple pour montrer que la connaissance structurale permet d'intégrer et de rendre efficace tout un ensemble de connaissances spécifiques. Strictement apprendre des additions pour elles-mêmes, par mémorisation, ne conduit pas nécessairement à la construction de connaissances structurales. Celles-ci s'acquièrent plutôt de la façon dont l'enfant qui jouait avec ses pierres avait construit la commutativité (voir l'exemple cité plus haut). C'est pourquoi :

Photo : Denis Caron

Le constructivisme insiste sur l'importance de la structuration des connaissances.

Plus le concept de couleur chez une personne intègre des couleurs diversifiées, plus son pouvoir assimilateur est grand. Ainsi, le spectre des couleurs est beaucoup plus différencié chez un peintre que chez un novice : le premier perçoit une plus grande diversité de jaunes que le second. Chaque nouvelle accommodation permet de mieux différencier les nuances subtiles des couleurs.

Lorsqu'une personne fait face à une situation nouvelle et que l'assimilation n'est pas suivie d'une accommodation, il se produit alors un déséquilibre. Par contre, dès que la personne parvient à s'accommoder, il s'ensuit un rééquilibre qui correspond à une adaptation à la situation nouvelle. La construction de la commutativité par un mathématicien en devenir que Piaget a racontée ci-dessus constitue un exemple de déséquilibre suivi d'un rééquilibre : lorsque l'enfant compte une première fois de gauche à droite les pierres alignées, l'équilibre demeure parce que rien ne vient déranger sa façon de voir. Par contre, en comptant une deuxième fois les pierres, de droite à gauche cette fois, il est surpris d'obtenir le même résultat, ce qui déséquilibre sa façon de voir. Pour lui, en effet, compter dans une direction ne devrait pas aboutir au même résultat que de le faire dans la direction contraire, car il n'a pas encore construit la commutativité. Pour surmonter ce déséquilibre, il fait une expérience active : il ordonne les pierres de différentes façons et se rend compte que le résultat est toujours le même. En réfléchissant sur son expérience, il en conclut que l'ordre dans lequel il compte les pierres ne joue aucun rôle sur le résultat. Il se rééquilibre alors : sa pensée accommodée et les faits de l'expérience s'accordent.

Lorsqu'il y a équilibre entre l'assimilation et l'accommodation, il y a construction d'une nouvelle connaissance et adaptation à la situation.

Fait intéressant, cet enfant ne connaît pas encore le terme commutativité, mais il a déjà construit le concept. Chacun fait souvent l'expérience d'une idée qu'il a dans la tête mais qu'il ne peut traduire en mot. L'idée existe pourtant. C'est pourquoi le constructivisme postule que la connaissance vient de l'action (ou de l'expérience active) et de la réflexion sur l'action en situation, et pas nécessairement du langage, bien que celui-ci soit indispensable au développement intellectuel.

Une personne peut construire un concept sans connaître le mot qui le définit, car les concepts émergent de l'expérience active (de l'action et de la réflexion sur l'action).

Connaître est faire. Faire, c'est appliquer une connaissance ou un réseau de connaissances. Connaître renvoie toujours à des actions, que celles-ci soient en grande partie extériorisées, comme dans les actions écrire, lire, parler, jongler avec des balles ou nager, ou surtout intériorisées (mentales), comme dans les actions raisonner, imaginer, penser ou réfléchir.

Il n'y a pas de connaissance morte ou passive dans le constructivisme.

Connaître se situe au moins à trois niveaux : celui de l'action (ce que je fais effectivement), celui de la pensée (ce que je pense que je fais et la compréhension que j'en ai) et celui de la réflexion (ce que je pense de mes pensées et de ma compréhension). Action, pensée et réflexion ne sont pas du même ordre, mais constituent toutes les trois des activités cognitives.

M. Domenico Masciotra est consultant en éducation et chercheur à l'Observatoire des réformes en éducation (ORE) de l'Université du Québec à Montréal.

Références bibliographiques

HELD, R. et A. HEIN. « Adaptation of disarranged hand-eye coordination contingent upon re-afferent stimulation », *Perceptual and Motor Skills*, n° 8, 1958, p. 87-90.

DE MONTMOLLIN, M. *L'enseignement programmé*, Paris, PUF, 1971. (Collection Que sais-je?).

PIAGET, J. *Mes idées*, Paris, Denoël Gonthier, 1977.

VARELA, F., E. THOMPSON et E. ROSCH. *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Éditions du Seuil, 1993.

Lus, vus et entendus

« 300 ANS DE MANUELS SCOLAIRES AU QUÉBEC »

VOYAGE AU CŒUR DE MILLIONS D'ENFANCES

PAR MICHEL SARRA-BOURNET

S'il est un « genre littéraire » qui s'adresse à tous, c'est bien le manuel scolaire. Qui ne se souvient pas du plaisir de prendre possession de ses nouveaux livres chaque année à la rentrée? Depuis le 21 novembre, Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ) nous propose sa troisième exposition majeure sur le site de la Grande Bibliothèque. Que ceux et celles qui craignent de suivre un parcours entre des rayons de livres empoussiérés se détrompent, car la scénographe Danièle Lessard a composé six tableaux ingénieux et bien aérés, à partir de 366 objets de toutes sortes portant sur l'éducation primaire et secondaire. Plusieurs proviennent des collections de BAnQ, mais une quarantaine de partenaires se sont donné la main pour compléter l'œuvre, dont la Bibliothèque nationale de France, la British Library et certaines communautés religieuses québécoises. On y trouve des volumes, bien entendu, mais aussi des photos, des films et des instruments pédagogiques parfois fort étonnants : des cartes géographiques très anciennes dessinées à la main, un boulier, un arbre généalogique de l'histoire du Canada, et même un projecteur de diapositives des débuts du XX^{e} siècle. Qui donc croit encore que la « révolution de l'audiovisuel » date des années 1970?

Le public est convié à « un univers visuel, un environnement, une ambiance », affirme France Gascon, directrice de la programmation à BAnQ. « Il s'agit d'une évocation, et non d'une reconstitution, de l'histoire des manuels scolaires », ajoute Michel Allard, du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), sous l'énorme lanterne qui reproduit des illustrations extraites de livres de classe. Il explique que le projet original comptait 1 000 objets, mais qu'il a fallu faire des choix. Après tout, la Grande Bibliothèque n'est pas un musée. D'ailleurs, l'inauguration de l'exposition devait coïncider avec le colloque international « Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain », qui s'est tenu dans la même institution en avril dernier. Cet événement qui devait présenter quelques dizaines de communications en a compté plus d'une centaine, si bien que ses programmateurs, participant également à l'organisation de l'exposition, n'auraient pas pu mener les deux projets simultanément. Ils ont été, en quelque sorte, victimes de leur succès. Les actes du colloque compteront environ 80 textes, dont une partie seulement se trouvera sur support imprimé, les autres étant réunis sur cédérom. « On n'a pas assez parlé des manuels dans l'histoire de l'éducation, affirme Paul Aubin, l'un des commissaires de l'exposition. J'ai lu des synthèses de 250 pages où on n'en dit rien! »

« 300 ans de manuels scolaires au Québec » s'adresse à tous, petits et grands. Tant les profanes que les spécialistes trouveront matière à découverte en visitant cette exposition, tellement les thèmes sont riches et variés et qu'ils se prêtent à une lecture à plusieurs niveaux. Des visites commentées, conçues pour le grand public et la famille, sont offertes à intervalles réguliers. Un horaire complet est disponible sur le site [www.banq.qc.ca], sous l'onglet *Activités*. Les enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire sont également invités à organiser une visite d'une demi-journée avec leurs élèves. Le programme complet des activités éducatives de BanQ peut être consulté sur le site [jeunes.banq.qc.ca], sous l'onglet *Éducateurs*. On y trouve un dossier pédagogique intitulé *Les enseignants sous la loupe*, pour préparer la visite et organiser des activités complémentaires. Le parcours proposé invite les élèves à suivre les traces du détective de choc Boukino et à mener une enquête à l'aide d'un « carnet de l'enquêteur ».

Notre voyage dans le passé débute dans un espace entouré de photographies d'enfants en contact avec leurs manuels, sur un fond sonore de comptines. Le ton est donné : de tout temps, le livre a été destiné à l'élève. C'est après avoir regardé ces photographies qu'on découvre les premiers manuels scolaires. Le roi de France craignant la sédition, aucun livre ne fut imprimé au Canada sous le Régime français. Il faudra attendre 1765 pour voir paraître ici un premier manuel, le *Catéchisme du diocèse de Sens*. Après nous être recueillis quelques minutes, et avant de passer à la deuxième étape, il ne faut pas oublier d'ouvrir, sous les vitrines, les tiroirs qui recèlent des trésors!

Les deux tableaux suivants captiveront les enseignants. Nous sommes invités à suivre la progression du manuel dans le temps. Tout d'abord, il change selon la technologie employée, la matière enseignée et la clientèle visée. Ensuite, il témoigne de la pédagogie du moment. L'évolution des différentes méthodes d'enseignement se reflète dans ces manuels dont au moins une phase de la production a été faite au Québec, tout comme c'est le cas du matériel préparé par les enseignants eux-mêmes. « Le manuel est un caméléon, conclut Michel Allard. Le livre s'adapte à toutes les méthodes d'enseignement et à toutes les disciplines. »

Après avoir pris une pause en visionnant quelques extraits de films d'époque, nous abordons le quatrième tableau, qui nous permet d'entrer dans le vif des enjeux qui ont traversé l'histoire de l'éducation. « Le manuel est au cœur des débats de la société, d'affirmer Paul Aubin. Doit-il véhiculer des valeurs morales, patriotiques ou civiques? » Depuis toujours, il a reflété des normes appliquées de différentes façons. Autrefois, il y avait la censure du clergé. Aujourd'hui, il y a des programmes et un mécanisme d'approbation. Un petit test pour savoir si vous examinez l'exposition minutieusement : trouvez le manuel duquel Lise Payette avait extrait le personnage d'Yvette, qu'elle avait comparé à la femme du chef de l'Opposition, provoquant ainsi la naissance du mouvement des « Yvette » et favorisant la cause du Non lors du référendum de 1980.

Selon Michel Allard, « le manuel a été le moteur de l'industrie du livre ». Les premières maisons d'édition québécoises (dont Beauchemin) sont nées et ont vécu grâce à l'édition scolaire. D'abord, en reproduisant et en adaptant des manuels étrangers puis, peu à peu, en produisant des œuvres originales.

Dans le cinquième tableau, on apprend que le best-seller de l'édition scolaire, *Explication littérale et sommaire du catéchisme de Québec*, s'est vendu à un peu plus d'un million d'exemplaires. Et c'est sans compter « Mon premier livre », le manuel unique et gratuit produit par le gouvernement du Québec de 1900 à 1938 pour les élèves de première année. L'expérience s'est limitée à

Photo : Ornet Beaudoin (1952). Centre d'archives de Québec, Ministère de la Culture et des Communications, série Office du film du Québec.

cela, au grand soulagement des éditeurs privés.

Nous voici déjà arrivés à la dernière étape du parcours, celle qui illustre la persistance du manuel dans le temps. « Tous les 25 ans, on a prédit la disparition du manuel », rappelle Michel Allard. Certes, le livre fait face à la concurrence d'autres instruments didactiques, mais il s'adapte. Les jeunes préfèrent l'écran au papier? Qu'à cela ne tienne, le manuel migre en tout ou en partie sur cédérom et Internet. Ainsi, il demeure le témoin de son époque. D'ailleurs, à la toute fin de l'exposition, deux postes informatiques permettent de consulter en ligne la recension des quelque 20 000 titres de manuels scolaires québécois inventoriés à la bibliothèque de l'Université Laval. L'exposition « 300 ans de manuels scolaires au Québec » s'adresse donc bel et bien à tous : chercheurs, praticiens et publics de tous âges.

Comme il se doit, BAnQ a publié un catalogue, en collaboration avec les Presses de l'Université Laval. Paul Aubin explique que celui-ci est différent, parce qu'il ne reproduit pas intégralement le contenu de l'exposition. Dix auteurs abordent dix thèmes différents, chacun des textes étant accompagné d'illustrations qui n'en font pas nécessairement partie. En d'autres termes, ce catalogue ne correspond pas à un « manuel », mais à du « matériel complémentaire »!

Les commissaires qui ont été invités à participer à l'exposition sont Paul Aubin, chercheur affilié au Centre interuniversitaire d'études québécoises (CIEQ) de l'Université Laval, et Soraya Bassil, muséologue et historienne d'art œuvrant au Groupe de recherche sur l'éducation et les musées de l'UQAM. Avec Michel Allard, professeur associé au Département d'éducation et de pédagogie de l'UQAM, et Monique Lebrun, professeur titulaire de didactique de français, également à l'UQAM, ils forment le comité scientifique de l'exposition dont l'équipe a été coordonnée par Claude Sauvageau et Catherine Melançon, sous la direction de France Gascon.

Photo : Omer Beaudoin (1962), BAnQ, Centre d'archives de Québec.

L'exposition se poursuit jusqu'au 27 mai 2007, durant les heures d'ouverture de la Grande Bibliothèque, dans la salle d'exposition principale. L'entrée est libre. Elle voyagera ensuite à Mons, en Belgique, et à Lyon, en France, puis à Saint-Boniface, Moncton et Toronto, au Canada. Vu l'intérêt de l'œuvre, d'autres villes pourraient bien s'ajouter à la liste d'ici là.

Pour en savoir plus :

300 ans de manuels scolaires au Québec, sous la direction de Paul Aubin, Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Presses de l'Université Laval, 2006.

Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes, sous la direction de Monique Lebrun, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006.

À rayons ouverts. Chroniques *de Bibliothèque et Archives nationales du Québec*, numéro 69 (automne 2006), qui présente le dossier « Les manuels scolaires ».

Les manuels scolaires québécois, un instrument de recherche que l'on peut consulter sur le site [http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/].

M. Michel Sarra-Bournet était rédacteur de *Tiré à part. Le périodique de l'édition*, de 2003 à 2005.

COLLABORATION (SOUS LA DIRECTION DE FERNAND OUELLET). ***QUELLE FORMATION POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉTHIQUE À L'ÉCOLE, SAINT-NICOLAS,*** ÉDITIONS LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL, 2006, 221 P.

Dans la foulée de l'horizon « juillet 2008 », où la dernière étape de déconfessionnalisation du système scolaire québécois sera complétée, ce livre fournit matière à réflexion. Sous la direction de M. Fernand Ouellet, professeur à l'Université de Sherbrooke, dix collaborateurs d'ici et de la France discutent de la place de la formation morale et éthique à l'école. Dans le contexte où les écoles du Québec seront bientôt dotées du programme de formation *Éthique et culture religieuse*, en remplacement des programmes actuels d'enseignement moral et d'enseignement moral et religieux, les sujets traités dans cet ouvrage suscitent la discussion et l'échange, ouvrent sur le dialogue. Cela situe bien le lecteur dans le contexte des réflexions actuelles. Les points de vue sont présentés sous des angles variés et des perspectives diversifiées.

Ce livre est particulièrement destiné aux directions d'école, aux formateurs en éthique et culture religieuse, aux concepteurs de programmes et aux enseignants intéressés par le sujet. Dans la foulée des débats qui entourent la mise en place du programme *Éthique et culture religieuse*, il importe de se donner du temps pour réfléchir à la question capitale de la formation éthique à l'école et d'avoir pris une certaine distance critique par rapport à des points de vue divergents. Cet ouvrage oblige le lecteur à se situer et à élaborer sa propre prise de position.

Dans des textes dont le style, l'intérêt et la clarté de l'exposé varient, les auteurs démontrent en quoi l'enseignement de l'éthique est un apport incontournable à la vie de l'école. Sous l'optique de l'éducation à la citoyenneté, la démonstration devient évidente : l'école doit se doter d'un tel programme pour soutenir la formation générale des jeunes qu'elle reçoit. Certains auteurs traitent la question en se situant dans la perspective d'une école laïque, d'autres abordent le sujet dans une optique plus sociétale, didactique ou pédagogique.

En introduction, M. Ouellet présente l'enseignement moral et éthique comme étant indissociable de l'éducation à la citoyenneté; il précise toutefois que coexistent différentes conceptions de la citoyenneté[1]. Cependant, quatre composantes doivent être considérées quand on traite la question de la formation à la citoyenneté dans une perspective curriculaire : il faut initier les jeunes à la démocratie, favoriser leur engagement dans des projets communautaires, s'assurer que l'éducation à la citoyenneté fasse l'objet de thèmes dans les divers programmes disciplinaires; et voir à ce que l'éducation à la citoyenneté soit elle-même l'objet d'un programme explicite[2]. Situant l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de la post-modernité, M. Ouellet estime que « c'est l'idée même de citoyenneté et du politique comme prise en charge par les citoyens de leur destin collectif qui semble remise en question dans l'évolution récente des démocraties[3] ». Pour ce chercheur de l'Université de Sherbrooke, on ne peut plus se contenter simplement de discuter des choses sociales à l'école.

Selon M. François Galichet, « dans le contexte actuel, il ne suffit plus d'éduquer à la reconnaissance et au respect de l'autre. Il faut aussi apprendre à ébranler la " suffisance identitaire " et à s'intéresser à l'autre par-delà les divergences et les conflits de valeurs[4] ». Dans l'optique d'une « pédagogie du conflit » (expression de M. Galichet), le traitement des questions controversées prend une place centrale. Ainsi cesse-t-on d'occulter les « tensions inévitables »[5]. Pour ce professeur émérite d'Alsace, il faut dépasser le modèle délibératif pour favoriser la relation pédagogique où l'élève apprend à penser. C'est le défi d'un programme scolaire d'éducation à la citoyenneté. L'école doit demeurer un milieu éducatif. Pour lui, l'éducation à la citoyenneté englobe l'éducation à la morale et à l'éthique[6]. « L'identité devient le premier et le principal vecteur de redéfinition de la personne : l'homme maître de sa vie doit commencer par dire qui il est. Il est sommé " d'être soi "; l'autonomie est devenue un idéal, mais aussi une injonction, entraînant " une inflation de subjectivité "[7]. »

L'urgence vient du fait que l'on constate de plus en plus un analphabétisme social et une défaillance des milieux éducatifs face aux questions éthiques. « Faute d'environnement source de médiations et de contraintes objectives, l'éducation morale et civique se réduit à un ensemble d'injonctions reposant exclusivement sur une relation d'autorité et de culpabilisation diffuse[8]. » Ainsi, l'éducation à la citoyenneté ne résulte pas seulement de l'apprentissage du débat; il faut « apprendre à manifester, à vivre et à organiser des modes de convivialité qui signifient une certaine façon de faire de la politique[9] ».

Quant à M^me^ Monelle Parent, elle établit un lien entre l'éducation à la citoyenneté et la formation au jugement moral; il s'agit de savoir quelle dimension de la personne on cherche à former!

M. Thomas De Koninck traite la question du relativisme en formation éthique. Il précise que « l'agir éthique n'est jamais donné d'avance et n'admet pas de solution toute faite[10]. » L'éducation morale doit amener l'individu à exercer sa liberté et à s'épanouir dans un agir personnel authentique. Il traite des questions de tension et de médiation. « Le présent de notre conscience contient à la fois les trois composantes du temps, le passé qui n'est plus, le présent toujours autre, et l'avenir qui n'est pas encore, par la triple médiation du souvenir, de l'attention et de l'attente[11]. » Tout converge vers la dignité humaine; c'est le caractère même de l'universalité de l'humain. « Le recours au dialogue présuppose la liberté des interlocuteurs, la capacité d'infléchir le jugement d'autrui, comme celle de laisser infléchir le sien, en vue du bien commun[12]. »

Pour sa part, Fouad Nohra traite la question de l'endoctrinement; il met l'accent sur l'importance de se doter d'une démarche d'enseignement de la morale : c'est le « processus d'émancipation[13] » plus que les résultats qu'il faut escompter. L'éducation à la citoyenneté impose des références communes, des projets communs, une volonté commune de débattre et la conscience d'une responsabilité éducative[14].

François Galichet et Marie-France Daniel abordent le sujet de la philosophie pour enfants; pour lui, elle met en œuvre la pratique délibérative, est un aspect essentiel de la responsabilisation, participe à l'éducation à la citoyenneté, justifie l'exigence d'égalité et contribue au dialogue et à la délibération

intérieure[15]. Quant à Mme Daniel, elle expose les résultats d'une recherche menée auprès d'élèves du primaire.

Les dernières collaborations permettent à Pierre Blackburn, Jean-Marc Larouche, Daniel Weinstrock et Pierre Lucier d'exposer leurs perceptions et leurs points de vue respectifs quant au sujet du contexte qui a conduit le Gouvernement du Québec à faire le choix d'un programme unique en éthique et culture religieuse.

Donald Guertin

1 Page 4.
2 Page 4.
3 Page 7.
4 Page 9.
5 Page 8.
6 Page 23
7 Page 27.
8 Page 32.
9 Page 47.
10 Page 12.
11 Page 75.
12 Page 83.
13 Page 15.
14 Page 17.
15 Pages 14 et 16.

LA PROFESSIONNALISATION AU CARREFOUR DES VALEURS

DESAULNIERS, Marie-Paule et France JUTRAS. *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, 226 p.

L'environnement institutionnel de la formation initiale des enseignants appelle de plus en plus clairement une première sensibilisation à l'éthique professionnelle. Ce livre constitue un outil à cette fin. Il comporte pour chaque chapitre un instrument de questionnement collectif et individuel. Les positions y sont présentées d'une manière simple, claire et méthodique. Au cours d'une table ronde tenue avec les auteurs à Québec le 1er mars 2006, on a volontiers salué l'apparition d'une référence qui manquait jusqu'ici.

Le propos de ce livre repose sur certains choix. En premier lieu, on adopte une perspective de « praticien réflexif », faisant d'un retour analytique et critique sur des pratiques l'ancrage du professionnalisme. En second lieu, on reconnaît une priorité stratégique au mouvement de professionnalisation, sans toutefois trancher la question du caractère souhaitable ou non d'un ordre professionnel. En troisième lieu, on enracine les marges d'autonomie des futurs enseignants et enseignantes en formation dans le cadre de la réforme en cours, et particulièrement dans son postulat d'une mission de socialisation associée à celle d'instruction. En dernier lieu, le propos d'éthique se garde soigneusement d'une parenté avec la morale, comprise comme des règles à respecter et inséparable de connotations de sanctions et d'esprit répressif.

On tient pour acquis le concept de « compétence éthique », qui a migré d'un rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1991) au rang de douzième compétence professionnelle dans le cadre établi de la formation professionnelle des enseignants. Cela reste un concept curieux, moins compréhensible que ceux d'attitude éthique, de délibération éthique ou d'agir éthique. Nous naviguons ici, il me semble, dans le même esprit que celui de l'éducation éthique des élèves, d'une explicitation de valeurs fournies par eux et non pas de proposition de valeurs. On trouve, dans cet outil de sensibilisation, une distinction utile entre valeurs personnelles, valeurs professionnelles et valeurs sociales. S'il y a, toutefois, des appels divers pour aller plus loin, pour mettre l'éthique professionnelle davantage en osmose avec les dilemmes contemporains, ils se manifesteront sans doute dans la porosité entre ces catégories. J'en prends un exemple chez Nancy Huston, dans son essai récent : *Professeurs de désespoir*. Il y a dans la culture intellectuelle de notre époque une exaltation de la transgression, la séduction d'une vision sombre et plus ou moins désespérée de l'existence, dont Beckett, Cioran, Sartre et bien d'autres, même Kundera, se sont faits les chantres. Invariablement, l'enfance est dépréciée, la disposition à donner naissance honnie. Nancy Huston s'appuie sur le documentaire *Les enfants du refus global* pour montrer l'enfance sacrifiée à l'œuvre, à la liberté absolue de l'homme génial, à l'esprit du refus total, pour ainsi dire. Je crois qu'il est difficile de gouverner sa vie personnelle dans le ton de ce rejet de toute interdépendance (voir le beau roman d'Éric-Emmanuel Schmitt, *La part de l'autre*, où l'enfermement dans le soi se légitime par un nietzschéisme de bas étage chez le personnage Hitler) et de déni de responsabilité, tout en inspirant sa carrière de responsabilité professionnelle.

Du côté des valeurs sociales aussi, certaines dissonances guettent. Par exemple dans une certaine compréhension de l'autonomie, voulant que les seules règles admissibles soient celles établies contractuellement. Il y a toute une philosophie politique et juridique qui tend à discréditer toute institution, tout héritage de mœurs. Elle met en concepts le rêve individualiste de ne rien devoir à personne. Mais la relation dissymétrique entre l'enseignant et l'enseigné s'accommode mal d'une telle version de l'autonomie. L'enseignement est plus qu'un contrat donnant-donnant, plus qu'une sorte d'échange marchand; c'est pourquoi l'éthique professionnelle a plus d'ambition que la simple éthique du travail et du travailleur. L'école a valeur « instituante », elle outille pour habiter le monde de façon libre et responsable. C'est pourquoi il faut craindre une tension entre des valeurs sociales trop naïvement inspirées du contractualisme et du narcissisme ambiants, et des valeurs professionnelles que les premières mineraient secrètement. L'éthique professionnelle a beaucoup à voir avec la morale commune, à condition de distinguer celle-ci du moralisme. D'un côté, on se garde ici de parler de morale, de règles et d'obligations, et de l'autre, on exalte l'autonomie et la responsabilité correspondante. Je comprends l'argument employé, selon lequel l'ancienne emprise sociale de la religion a laissé sur le concept « morale » des connotations de répression. Mais on peut fort bien soutenir que la difficulté vient d'ailleurs. Depuis le début du XIXe siècle, dans le sillage de la philosophie kantienne, on a trop souvent réduit la morale aux impératifs, aux obligations et aux interdictions. Comme le montre le livre de Charles Taylor, *Les sources du moi*, on réintègre de plus en plus dans le choix moral ce qui relève du désir de « vivre bien ». Ainsi, si l'éducateur travaille à libérer et à émanciper l'élève, ce n'est pas forcément pour dire : « Une fois les interdits respectés, que le caprice règne ». C'est bien plutôt pour que l'ambition de faire quelque chose de bien de sa vie fasse émerger chez la personne des habitudes et des attitudes où l'intelligence a beaucoup à faire avec la conduite de sa vie et de son action professionnelle. Il est heureusement dépassé ce temps où, partant

de constats fatalistes sur la complicité de l'école avec les dominants, s'engendrait une propagande moraliste soutenant qu'il ne fallait surtout pas se prendre pour des professionnels dans l'enseignement, mais plutôt se considérer comme des travailleurs en lutte et quasi des prolétaires! S'il y a un moralisme à purger, dans la culture institutionnelle, c'est sûrement celui de cette voie d'autoculpabilisation – et à la fois de victimisation – qui ouvre la porte à des démissions débilitantes.

M^mes Désaulniers et Jutras proposent dans ce livre une base de référence substantielle, directement liée à l'état présent de nos écoles. Si l'on voulait élargir la problématique de l'éthique professionnelle, un ouvrage tout récent, issu du contexte français, fournira un autre éclairage également pertinent, en vue non pas d'un code d'éthique, mais plutôt d'une charte de l'éthique professionnelle : il s'agit de l'essai *De la déontologie enseignante*, par Eirick Prairat (Paris, PUF, 2005, 115 p.).

Arthur Marsolais

en abrégé

Plusieurs études ont démontré que la capacité à lire est un des prédicateurs de la réussite scolaire. Pourtant, ce préalable fait défaut chez de nombreux élèves. Face au défi que représente le soutien des élèves en difficulté, l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA) a organisé, le 26 octobre 2006, un colloque sur les troubles de l'apprentissage. Assistés par le modérateur Pierre Maisonneuve, plusieurs professionnels du milieu de l'éducation se sont posé la question suivante : Pourquoi les élèves qui arrivent au secondaire ne savent-ils pas tous lire?

Le constat est inquiétant. Si l'on en croit les statistiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2,7 % des enfants de première année ont des retards dans l'apprentissage de la lecture et, à la fin du primaire, ce taux grimpe à 13,3 %. À la fin de la première année du secondaire, 27,2 % des enfants éprouvent des difficultés ou ne savent pas lire. Que faire devant cette réalité?

Les incantations ne changeront rien, il faut agir et le plus vite possible. « La prévention et l'intervention précoce ont disparu. Il faut intervenir dès la maternelle ou la première année », recommande Égide Royer, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Les directions d'école devraient disposer d'indicateurs clairs sur l'évolution des lecteurs débutants, mais aussi sur l'évolution de leur comportement, et ce, dès la maternelle. En effet, il existe une corrélation assez nette entre les difficultés de comportement et celles de l'apprentissage des pratiques de lecture. Dès qu'un jeune ne répond pas de manière appropriée à une intervention éducative en maternelle, la présence de l'orthopédagogue pourrait être une aide précieuse. Selon les types de difficultés, il y a lieu de trouver des solutions sur mesure et de compter, s'il y a lieu, sur l'implication d'une ou d'un psychologue.

Dans tous les cas, il faut donner à ces jeunes les moyens de développer l'estime de soi. Malgré ses difficultés à lire, un jeune de 12 ans ne doit pas croire que sa vie est finie! Pour pallier un retard d'apprentissage, la solution passe notamment par la surstimulation, surtout au moment du passage au secondaire, car cette période de transition est un moment clef. Tout comme elle l'est en maternelle et au primaire, la présence de l'orthopédagogue est essentielle au secondaire.

Denise Mayano, orthopédagogue à l'école secondaire Vanguard et directrice de l'école Félix-Antoine, à Montréal, suggère que l'apprentissage de la lecture devienne une priorité nationale avec des mesures claires pour sa mise en application. Elle propose ainsi une évaluation de tous les élèves, de la première année à la cinquième secondaire, relativement à leur capacité à lire, et ce, à chaque année en septembre. Ceux qui sont au-dessous de la moyenne de leur classe pourraient bénéficier d'un bain de lecture durant deux mois. Chaque enseignant serait impliqué, et non seulement le professeur de français. Le tout avec le soutien du personnel professionnel de la rééducation et de l'orthopédagogie.

Pour mettre en place de nouvelles pratiques, la question des moyens financiers n'est pas la plus importante. Il faut orienter au mieux les ressources existantes. Si le milieu réclame plus d'argent, il faut absolument que les sommes obtenues soient dédiées, et non saupoudrées.

Il n'en reste pas moins qu'« apprendre à lire, ça prend du temps et cela doit être du bon temps », rappelle Jean-Louis Tousignant, coordinateur à l'adaptation scolaire à la Commission scolaire des Patriotes. L'enfant en proie à des difficultés ne ressent que rarement ou tardivement du plaisir à lire. Pour remédier à la situation, la solution est complexe. Elle nécessite de travailler sur des stratégies affectives et cognitives. Pour garantir « du bon temps » à l'enfant qui apprend différemment, il faut avoir l'énergie et le courage de se questionner sur son enseignement et son organisation. Les efforts sont là. Ils doivent être redéployés et augmentés dès l'entrée des enfants à l'école.

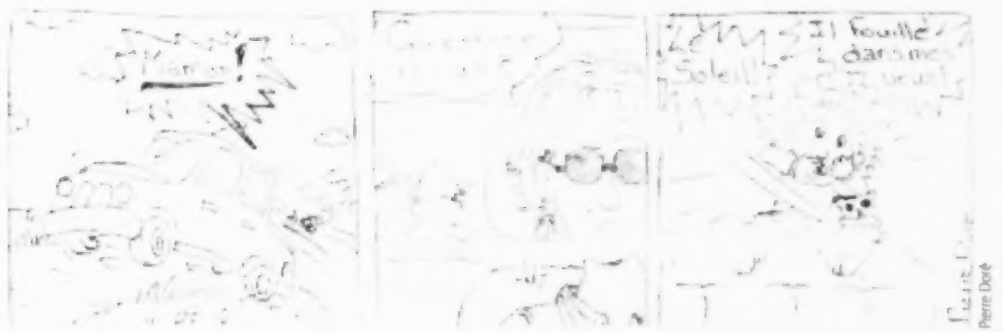
Mathieu Bruckmüller

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1.

Sous la direction de M. Daniel Charest, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par des **élèves de la Polyvalente des Monts, de la Commission scolaire des Laurentides**.

1. Lors d'un trajet en voiture, Elysabeth est éblouie par la lumière du jour : « Maman, le soleil… il fouille dans mes yeux ».

2. La maman de Marie-Lou lui demande quel programme elle regarde à la télévision. Elle lui répond qu'elle écoute des dessins « abîmés ».



Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse sur le site Internet de la revue : **http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca**

❑ **Abonnement** – ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (réabonnement)

Nom

Prénom

No | rue-route | appartement

Ville | Province | Code postal

Courriel électronique

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

- administrateur scolaire 13
- commissaire d'école 14
- directeur d'école ou directeur adjoint 15
- enseignant 16
- étudiant 17
- personnel du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport 18
- professionnel non enseignant 19
- parent 20
- autre 65